



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N°d'ordre NNT : 2016LYO20002

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale :

ED 485 Éducation Psychologie Information Communication

Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 21 juin 2016, par :

Angham ASSAAD

Place et rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance

*Le cas du campus numérique FORSE à
l'Université Lumière-Lyon 2*

Devant le jury composé de :

Henri PEYRONIE, Professeur émérite, Université de Caen, Président

Yvan ABERNOT, Professeur des Universités, École Nationale Supérieure Agronomique, Rapporteur

Florent PASQUIER, Maître de Conférences, Université Paris 1, Examineur

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités, Université Lyon 2, Directeur de thèse

Françoise POYET, Maître de Conférences HDR, Université Lyon 1, Co-directrice

Université de Lyon
UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

Ecole Doctorale EPIC

ED 485 – Education- Psychologie- Information et communication

Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR

Année 2016

**PLACE ET RÔLES DE L'ENSEIGNANT INTERVENANT
DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION UNIVERSITAIRE
À DISTANCE**

**LE CAS DU CAMPUS NUMÉRIQUE FORSE À
L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

dirigée par le Professeur Jean-Claude REGNIER

codirigée par Madame Françoise POYET

présentée et soutenue publiquement le 21 juin 2016

par Angham ASSAAD

TOME 1

Devant le jury composé de :

Monsieur Yvan Abernot, Professeur des Universités, École Nationale de Formation Agronomique, Toulouse

Monsieur Florent Pasquier, Maître de Conférences, Université Paris-Sorbonne

Monsieur Henri Peyronie, Professeur des Universités Émérite, Université de Caen

Madame Françoise Poyet, Maître de Conférences-HDR, Université Lyon1

Monsieur Jean-Claude Régnier, Professeur des Universités, Université Lyon2

Résumé

La formation à distance connaît une forte croissance, et ce dans le but de répondre à une demande importante. Ce type de formation permet à certains publics d'accéder à l'enseignement, ce qui ne leur serait pas possible autrement.

En formation à distance, abrégée en FAD, le processus d'enseignement/apprentissage est transformé. La recherche que nous avons menée a comme objectif principal de clarifier les transformations que subit le rôle de l'enseignant quand il intervient dans une formation universitaire à distance. Autrement dit, cette recherche vise à cerner les rôles de l'enseignant et ses fonctions dans le contexte d'une FAD. Nous avons travaillé dans le domaine des Sciences de l'Éducation. De telles transformations gagneraient à être précisées et mieux connues afin d'être prises en considération par les enseignants universitaires dans la mise en œuvre de tout dispositif de FAD.

Le travail de recherche, qui fait l'objet de cette thèse, s'intéresse à la question suivante : « En quoi l'utilisation d'une plate-forme modifie-t-elle la place et les rôles des enseignants universitaires en Sciences de l'Éducation impliqués dans ce dispositif ? ».

Les résultats présentés font l'analyse des données recueillies par des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants et d'étudiants de l'Université LUMIÈRE LYON II, impliqués en Master1 à distance en Sciences de l'Éducation. D'autre part, nous avons adressé aux étudiants un questionnaire dont nous avons analysé les résultats.

Mots clés : formation universitaire à distance, enseignant, tuteur, rôles, Sciences de l'Éducation.

Abstract

E-learning knows a strong growth and, that, with the aim of responding to an important request. This type of learning gives access to teaching for populations who could not have the formation by a different way.

In e-learning, French abbreviation FAD, the process of teaching/learning is transformed. The research that we led has for main objective to clarify the transformations that undergoes teacher's role interfering in a distance university education. In other words, this research aims to identify teacher's roles and functions in a FAD context. We worked in the Educational Sciences field. Such transformations would gain to be specified and better known to be considered by university's teachers in the building of any FAD device.

Our research work, that is the object of this thesis, is concerned by the following question: "How the use of a platform could have modified place and roles of university teachers in Educational Sciences involved in this device?".

The presented results make the analysis of data collected by semi-structured interviews realized with teachers and students of the LUMIERE LYON II University, involved in distance Master1 in Educational Sciences. For this work, we sent to students a questionnaire to collect results that we analyzed.

Keywords: distance university education, teacher, tutor, roles, Educational Sciences.

Remerciements

*Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent
du bonheur ; elles sont les charmants jardiniers
par qui nos âmes sont fleuries.*

Marcel Proust

On ne se rend pas compte du travail que représente une thèse de doctorat avant d'y être passé. Ce manuscrit conclut près de quatre ans de travail, je tiens en ces quelques lignes à exprimer ma reconnaissance envers tous ceux qui de près ou de loin y ont contribué, en espérant n'avoir oublié personne...

J'exprime en premier lieu ma gratitude à **Monsieur le professeur Jean-Claude REGNIER**, directeur de thèse, et à **Madame Françoise POYET**, codirectrice de thèse, pour la confiance qu'ils ont bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse ainsi que pour leur encadrement et leurs conseils. J'aimerais profiter de cette occasion pour leur témoigner ma profonde admiration.

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail : **Monsieur Henri PEYRONIE**, qui par ailleurs m'a accordé sa confiance en me permettant de venir étudier en France, **Monsieur Yvan ABERNOT** et **Monsieur Florent PASQUIER**.

Une pensée très particulière à **Monsieur Jean-Louis MARMOND**, qui a eu la gentillesse de corriger ce manuscrit, pour son aide très précieuse que je n'oublierai jamais. Il était vraiment comme un père spirituel pour moi.

J'exprime ma reconnaissance à tous les enseignants du dispositif FORSE, qui m'ont accordé du temps pour les interviews, me permettant ainsi de constituer mon corpus. Sans leur participation, mon travail n'aurait pas eu de sens.

Merci également à tous les étudiants du dispositif FORSE qui ont répondu au questionnaire, dont il est question dans ce travail doctoral, en particulier à ceux qui ont accepté que je les rencontre pour mieux comprendre leur expérience de la formation à distance.

Je ne remercierais jamais assez mon père dont le rêve était toujours de me voir réussir. Qu'il sache que sa place dans mon cœur et ma pensée, reste et demeure immense. Il n'a pas vu l'aboutissement de mon travail, mais je sais qu'il aurait été très fier de sa fille avec ce titre de docteur !

Je tiens fermement à remercier ma mère, pour laquelle je ne trouve pas les mots. Elle m'a toujours tout donné : amour, affection, soutien...

Les mots me manquent également pour remercier, à sa juste valeur, mon conjoint, sans qui, ce travail n'aurait jamais pu être réalisé. Je suis reconnaissante de son soutien indéfectible, et lui témoigne ici mon attachement et mon affection. Cette thèse lui est aussi dédiée !

Je n'oublie pas les amis et les collègues de l'école doctorale EPIC qui, par leur présence, m'ont soutenue tout au long de mes études en France, en particulier Fadhila FARHANE HORRIGUE.

Je remercie enfin toute ma famille ainsi que mes proches en Syrie pour leurs encouragements tout au long de la recherche et du processus de rédaction.

GRAND MERCI À TOUS

Liste des abréviations

AFNOR :	Association Française de NORmalisation.
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie.
CCIM :	Chambre de Commerce et d'Industrie de la Martinique.
CLOM :	Cours en Ligne Ouverts et Massifs.
CNAM :	Conservatoire National des Arts et Métiers.
CNED :	Centre National de l'Enseignement à Distance.
DESS :	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.
DOM-TOM :	Département d'Outre-Mer - Territoire d'Outre-Mer.
EIAH :	Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.
ENT :	Environnements Numériques de Travail.
FAD :	Formation À Distance.
FIED :	Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance.
FORSE :	Formation et Ressources en Sciences de l'Éducation.
ISPEF :	Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation.
LabSET :	Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématicque.
LMS:	Learning Management Systems.
MOOC:	Massive Open Online Courses.
OQLF :	Office Québécois de la Langue Française.
SÉSAP :	Service des Études Statistiques et d'Aide au Pilotage.
T.E.R. :	Travail d'Études et de Recherche.
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication.
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

Introduction

Toute étude n'est qu'un des maillons de la longue chaîne de la recherche scientifique.

Gaston Mialaret (2004, p. 32)

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se sont implantées à très grande vitesse dans nos sociétés notamment depuis le développement du réseau Internet. Nous considérons ces outils comme une véritable révolution dans l'univers de l'éducation en général et dans le monde universitaire en particulier.

« Il existe trois principales manières d'intégrer ces technologies dans le milieu universitaire. Tout d'abord, l'enseignant peut se servir des technologies comme support à son enseignement. Ensuite, l'apprentissage peut être bimodal, c'est-à-dire que certains cours auront lieu dans une classe et d'autres se suivront virtuellement. Finalement, l'enseignement peut être complètement en ligne ». (Gilbert et Belley-Pelletier, 2006, p. 4).

Entre le tout en présence et le tout à distance, il existe des formations "hybrides" mixant des périodes à distance et des périodes de regroupement en présence de l'enseignant.

Quelqu'un peut se trouver dans l'impossibilité de se déplacer vers un site de formation pour des raisons professionnelles - impossibilité de quitter son lieu de travail -, économiques - coûts de déplacements -, médicales - malades à domicile, hospitalisés -, etc... Dans tous les cas, il faut lui donner la possibilité de s'informer et de se former, quel que soit l'endroit où il se trouve. C'est le principe même de la formation à distance (FAD) qui est devenue, à l'heure actuelle, une solution inéluctable dans nos sociétés. On peut dire que, le plus souvent, on choisit l'enseignement à distance pour faire face à des contraintes ou à des exigences personnelles et/ou professionnelles.

Auparavant, les étudiants devaient se regrouper dans des salles de cours ou des amphithéâtres pour écouter un enseignant dans la perspective d'acquérir des connaissances. Actuellement, de nombreux dispositifs d'enseignement sont organisés à distance. En effet, grâce au développement des technologies de l'information et de la communication, l'intérêt pour la formation à distance s'est considérablement accru ces dernières années. La formation à distance intéresse ainsi un public de plus en plus élargi. À titre d'exemple, chaque année en

France, ils sont 50 000 à 60 000 étudiants à suivre une formation universitaire à distance, salariés ou en reprise d'études pour la plupart.¹

La formation à distance, qui permet aux apprenants de se libérer des contraintes géographiques et de gérer leur temps à leur convenance, est devenue un véritable phénomène de société et le marché de ce type de formation connaît un essor considérable. En formation à distance, l'apprenant ne se déplace plus, la formation lui est dispensée à domicile, et ce, grâce aux technologies de l'information et de la communication.

Il y a deux décennies, nous nous posions des questions sur le devenir de la formation à distance. Actuellement, c'est une réalité. Quand vous tapez, par exemple, cette expression sur *Google*, vous obtenez en quelques secondes 350 000 000 résultats, 5 320 000 résultats sur *Google Scholar*, 1421 résultats sur *Hal-Archives ouvertes*.²

À l'origine, cette forme d'enseignement était réservée à une minorité de la population empêchée, pour diverses raisons, de suivre une formation en présentiel dans un établissement, comme les mères de famille, les personnes handicapées, les salariés ou encore les détenus. En revanche, depuis plusieurs années, la formation à distance s'adresse désormais à tous les publics. Citant Henri, nous expliquons

« l'essor de la formation à distance par la conjugaison de plusieurs phénomènes qui lui ont ouvert des horizons presque illimités : la demande croissante de formation, la volonté de toucher le plus grand nombre, la nécessité de réduire les coûts, le développement fulgurant des TIC et leur adoption comme moyen pédagogique. S'ajoute à cette conjoncture le fait que la formation à distance est fortement soutenue par une axiologie et une finalité bien définies, dont les maîtres mots sont l'accessibilité et la démocratisation de l'éducation ». (Henri, 2010, p. 158).

Force est de constater que, dans une société moderne soumise à des changements rapides et à des contraintes multiples, il peut exister mille et une raisons qui empêchent une personne de fréquenter un établissement d'enseignement en présentiel, que ce soit pour une simple question de goût ou en raison de contraintes professionnelles, familiales, financières, physiques, etc... C'est là que la formation à distance s'avère la solution unique de remplacement. En nous appuyant sur les travaux de Manderscheid et Jeunesse, nous sommes de l'avis

« qu'il n'est plus obligatoire pour suivre une formation d'être en un lieu donné, à un moment donné. Cette double caractéristique offre de nouvelles possibilités, pour toutes les personnes qui travaillent et qui souhaitent reprendre des

¹ <http://www.femmes-emploi.fr/article/l-universite-distance-les-cles-de-la-reussite> consulté le 01/03/2016.

² Date de consultation : le 11/05/2015.

études ou suivre une formation pour améliorer leurs compétences et progresser dans leur carrière, pour des jeunes issus de milieux défavorisés et qui ne peuvent poursuivre des études supérieures sans un travail rémunérateur, pour toutes les personnes empêchées dans leur mobilité, qu'elles soient incarnées ou affectées par une incapacité physique, pour toutes les personnes trop éloignées du lieu de formation et en particulier ceux qui résident hors du pays où est dispensée la formation ». (Manderscheid et Jeunesse, 2007, p. 16).

Il s'agit d'une formule de plus en plus souple pour tous ceux qui désirent apprendre à leur rythme, en conciliant études et impératifs professionnels ou personnels de tous ordres. Comme le note Gagné (2014, p. 76), « le but de la FAD, c'est l'accessibilité de la formation à toutes les personnes dont les besoins, la situation ou les préférences ne trouvent pas réponse dans le système existant ». Nous pouvons donc dire que le public qui choisit l'enseignement à distance n'est pas le même que celui qui vient à l'université, car il ne possède ni les mêmes caractéristiques sociologiques, ni les mêmes contraintes, ni les mêmes motivations. En accord avec Alhareth (2013), nous notons que le public de la formation à distance est bien varié. Il est alors difficile de réduire les étudiants en FAD à un seul profil, chaque étudiant arrive avec ses besoins, ses attentes et son bagage de vie.

Dans un monde où l'utilisation d'Internet et des TIC crée une profonde transformation dans les modes d'accès aux connaissances et aux savoirs, l'usage de ces technologies dans l'éducation comporte de radicaux changements culturels. Faire appel à de nouvelles pédagogies d'apprentissage se traduit par un changement fondamental du rôle de l'enseignant, de la structuration de l'enseignement, mais aussi de la conception de l'apprentissage. En effet, toute innovation entraîne des bouleversements. Ainsi, on peut observer quelques changements lors du passage d'un enseignement en présentiel vers un enseignement à distance comme par exemple la transformation du rôle de l'enseignant. La formation à distance requiert la mise en œuvre de moyens particuliers et exige la mobilisation de compétences spécifiques de la part des enseignants et des apprenants.

L'e-learning représente de nos jours une solution didactique incontournable dans le monde universitaire ; le passage de l'enseignement en présentiel à la formation à distance fait évoluer les rôles des acteurs ; nous sommes donc amenée à nous intéresser à un acteur principal dans cette forme d'enseignement qu'est l'enseignant, pour connaître les rôles et les tâches de ce dernier dans une formation à distance, laquelle provoque une transformation de l'acte aussi bien d'enseigner que d'apprendre. Parce que le métier de l'enseignant intervenant dans une FAD s'exerce à distance, cela nous amène à réfléchir sur les rôles endossés par lui.

Cette recherche, qui s'inscrit dans une approche descriptive et explicative, a donc pour but d'apporter un éclairage sur les nouveaux rôles assumés par l'enseignant impliqué dans une formation universitaire à distance en Sciences de l'Éducation.

La première partie de cette thèse est structurée en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré d'une part à définir la formation à distance, la notion de distance et le contexte historique du développement de la formation à distance en France et d'autre part à présenter les concepts clés de la problématisation de la recherche. Le deuxième chapitre est entièrement dédié aux notions d'apprentissage et d'enseignement, aux grandes théories de l'apprentissage, à la fonction enseignante dans la formation tant en présentiel qu'à distance, à la fonction tutorale et aux nouveaux rôles de l'enseignant avec de nouvelles compétences au sein d'un dispositif de formation à distance. Dans le troisième chapitre, nous allons présenter la problématique, la question et les hypothèses de la recherche.

La deuxième partie est constituée de deux chapitres qui sont la construction des données et la présentation des données construites.

La troisième partie est également répartie en deux chapitres. Le premier est le traitement et l'analyse de données et le second est l'interprétation et la discussion des résultats.

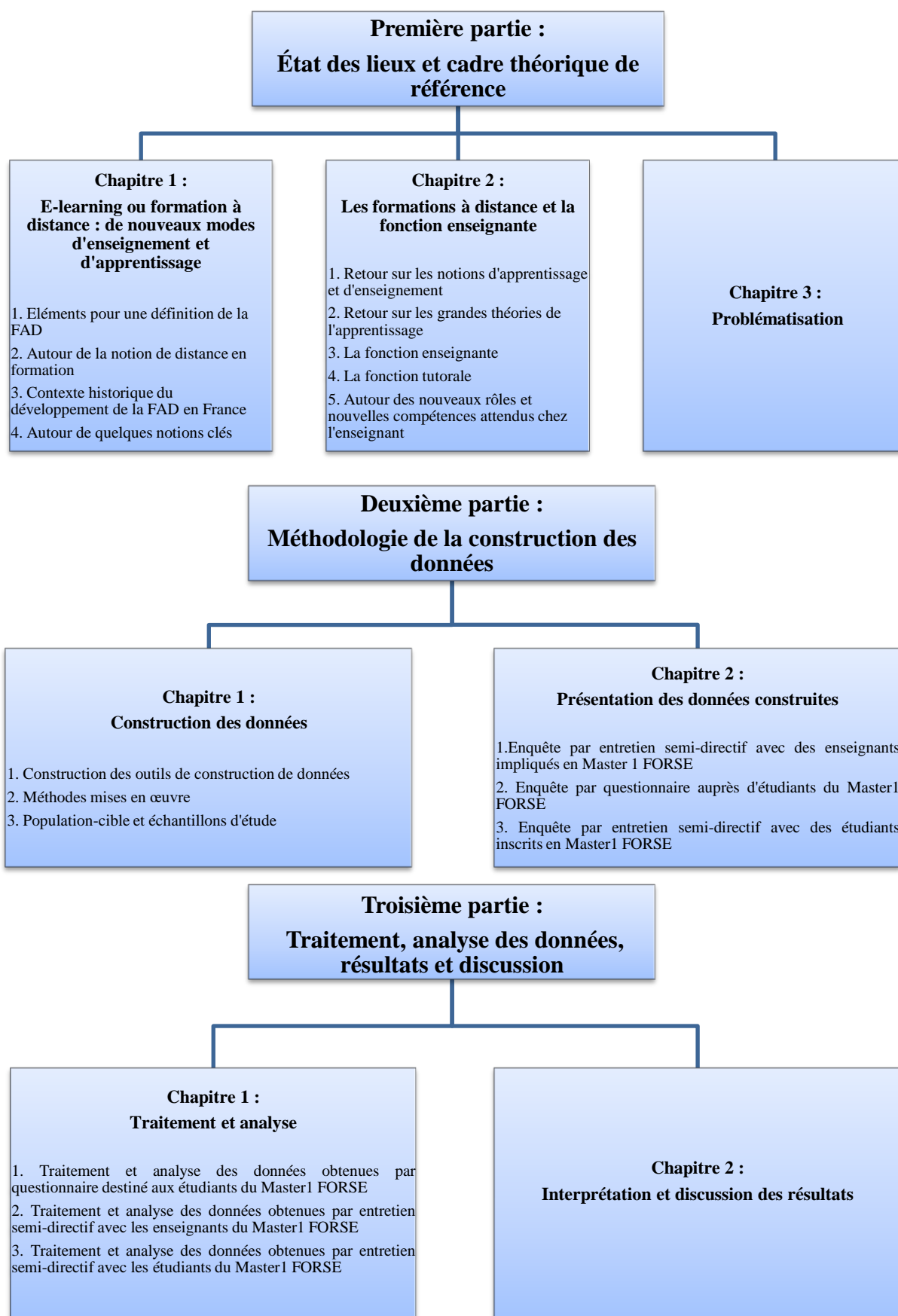


FIGURE 1-Plan de la thèse

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX ET CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

Cette partie est constituée de trois chapitres. Dans le premier, nous allons définir la formation à distance, évoquer la notion de distance, parler de l'histoire du développement de ce type de formation en France et éclaircir les concepts clés de la problématisation de notre recherche. Dans le deuxième, nous évoquons les notions d'apprentissage et d'enseignement, les grandes théories d'apprentissage, la fonction enseignante dans les deux types d'enseignement, en présentiel et à distance, la fonction tutorale dans la formation à distance et les nouveaux rôles de l'enseignant impliqué dans un dispositif de formation à distance. Dans le troisième, nous présentons la problématique de notre recherche, la question posée et les hypothèses formulées.

1. Chapitre 1 : E-learning ou formation à distance : de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage

Parmi les différentes modalités d'accès au savoir, nous ne pouvons ni ne devons aujourd'hui ignorer la formation à distance qui est en pleine évolution, stimulée par des besoins de formation toujours croissants et transformée par un ensemble de pratiques pédagogiques et d'outils techniques différents de ceux qui l'ont déterminée pendant plusieurs décennies. Ainsi, en réponse à la massification de l'enseignement supérieur, l'enseignement à distance se pose comme solution complémentaire à celui du présentiel en permettant aux apprenants plus de flexibilité. On assiste à une augmentation rapide de l'enseignement à distance partout dans le monde. Ce mode d'enseignement se développe aujourd'hui dans un contexte impliquant des outils techniques de plus en plus sophistiqués.

« L'enseignement à distance vit donc de nos jours un grand essor dans les projets stratégiques universitaires. Sa mise en œuvre constitue parfois une grande partie du chiffre d'affaires des centres de formation ou instituts associés à l'université ». (Caron, Becerril Ortega et Réthoré, 2010, p. 11). Il est quelquefois considéré comme une alternative à un enseignement en présentiel ; dans d'autres cas, il répond à des besoins qui ne peuvent pas être satisfaits différemment.

L'enseignement à distance permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences et des aptitudes sans avoir à fréquenter un établissement d'enseignement et sans la présence physique de l'enseignant.

Ce type de formation est un des secteurs universitaires le plus en croissance. Il est peu à peu devenu une composante importante des établissements universitaires depuis le début du XX^{ème} siècle en jouant un rôle remarquable dans l'évolution des pratiques pédagogiques de l'université. Benraouane (2011, p. 33) note que « l'e-learning en France est en train de s'imposer dans le paysage de la formation et de l'éducation comme un mode d'apprentissage incontournable ». Nous avons vécu trois générations de l'enseignement à distance. La première est celle des cours par correspondance, pour laquelle le support papier constitue le mode de communication dominant. La deuxième génération se détermine par l'utilisation de la technologie éducative comme la télévision et la vidéo. L'utilisation d'Internet est considérée comme le début de la troisième génération de l'enseignement à distance.

En 2011, le monde de l'enseignement supérieur a assisté à l'avènement des MOOC (Massive Open Online Courses) que l'on peut traduire par Cours en Ligne Ouverts et Massifs (CLOM) ; des cours gratuits en accès libre qui ont attiré des milliers d'apprenants du monde entier. D'après Pomerol, Epelboin et Thoury (2014, p. 6-7), le phénomène et l'acronyme MOOC sont nés aux États-Unis, le premier MOOC pouvant être daté de 2008. Il s'agit du lancement d'un enseignement interactif en ligne par George Siemens et Stephen Downes, qui a attiré quelques milliers de participants. En revanche, selon ces auteurs, le premier MOOC touchant réellement un grand nombre d'inscrits est celui qui fut lancé en 2011 par Sebastian Thrun, professeur à Stanford, sur l'intelligence artificielle. Comme le nombre d'inscrits est bien élevé, le MOOC est caractérisé de « massif ». L'inscription est ouverte à tous les publics sans conditions particulières ; le MOOC est donc « open ». Le MOOC est aussi dit « online », car non seulement le contenu du cours est en ligne, mais également les devoirs et les exercices. Certains MOOC permettent la délivrance de certificats, d'autres non. Notons que ces dernières années, les MOOC se sont fortement répandus dans le monde de l'enseignement. Ainsi, on trouve aujourd'hui de très nombreux cours en ligne qui sont accessibles au public dans le monde entier, et ce dans différents domaines.

Il n'y a nul doute que la multiplication des dispositifs de l'enseignement à distance a été profondément liée au développement impressionnant des technologies de l'information et de la communication (TIC). Contrairement au passé, l'enseignement à distance n'est plus limité à quelques établissements spécialisés, mais les universités traditionnelles intègrent

progressivement l'enseignement à distance dans leurs activités en créant une cohabitation croissante de ces deux modalités d'enseignement au sein de l'université.

On distingue deux types de cursus qui se développent à l'université : le premier organise un enseignement à distance « total » et le deuxième propose un dispositif « hybride » mixant les périodes à distance et les périodes durant lesquelles les acteurs de la formation sont regroupés en un même lieu au même moment.

Depuis plusieurs années, l'enseignement à distance est source de débats sur l'apprentissage universitaire et les pratiques pédagogiques. Tout d'abord, il convient de faire le point sur ce que l'on entend par « enseignement à distance ».

1.1. Éléments pour une définition de la formation à distance (FAD)

La littérature fournit un grand nombre de définitions de la formation à distance, ce que nous allons présenter dans cette partie ; nous développerons plus particulièrement l'approche de Viviane Glikman (2002), dont les travaux sont en étroit rapport avec notre recherche.

Selon le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématicque), l'e-learning est un : « apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs ».³ D'après Baron,

« l'expression e-Learning couvre un large spectre de significations allant de l'enrichissement du présentiel par des ressources multimédias, à des formations entièrement à distance en passant par des formations dites « hybrides », partiellement à distance avec des regroupements en présentiel en nombre variable ». (Baron, 2011, p. 114).

Les formations hybrides désignent, selon Charlier et *al.* (2004, p. 5), « des modes de formation à la croisée entre distance et présence : ils juxtaposent et parfois intègrent certaines modalités propres à chacun de ces deux types de formation ». Dans le même registre, Docq et *al.* (2010, p. 49) définissent le dispositif hybride comme « un continuum dont une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport enseigner-apprendre ». La définition donnée par Baron souligne que la notion d'e-learning renvoie à des contextes d'enseignement qui reposent sur l'utilisation du numérique et qui incluent un certain niveau de distance entre les enseignants et les apprenants.

De son côté, en juin 2000, la Commission Européenne précise : « le e-learning est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité

³<http://www.vtvichy.com/notre-soci%C3%A9t%C3%A9/prestations/e-learning/> consulté le 24/04/2015.

de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance ». (Lerdu, 2002, p. 25-26).

D'une façon générale, nous pouvons définir l'enseignement à distance comme un mode d'enseignement où l'acte d'enseigner est séparé de l'acte d'apprendre dans le temps et l'espace. C'est « un cursus dans lequel les étudiants sont éloignés de l'enseignant dans le temps et dans l'espace. Enseigner et apprendre à distance ne peuvent donc se faire que dans un espace-temps dissocié par rapport à la situation présentielle ». (Paivandi, 2009, p. 183).

Drissi et *al.* (2006) définissent la formation à distance comme « l'ensemble des dispositifs et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un apprentissage à des individus qui sont distants de l'organisme prestataire de service ».

Il existe deux étapes bien distinctes dans l'enseignement à distance : la première est la conception d'un matériel didactique et d'un environnement pédagogique adéquat et la seconde est la diffusion de ce matériel et la mise en place de cet environnement. Selon Peraya,

« enseigner à distance, c'est en effet enseigner en différé. C'est en conséquence enseigner à travers la médiation de supports de communication, puisque les contenus d'enseignement, les exercices et les consignes de travail ne peuvent être transmis à l'apprenant que par l'intermédiaire de moyens d'information et de communication : documents écrits, supports audiovisuels, technologies de l'information et de la communication ». (Peraya, 1994, p. 2-3).

Notons que la formation à distance est un mode de formation permettant à l'apprenant de se former sans avoir à se déplacer vers un lieu précis, en établissant un contact avec son enseignant-tuteur et ses pairs grâce à des technologies et à des outils de communication.

Le *Comité de Liaison Interordres en Formation À Distance* (2007, p. 3) a défini cette modalité de formation comme « un enseignement-apprentissage dont la médiatisation permet de rapprocher le savoir de l'apprenant, alors qu'enseignant et apprenants sont éloignés l'un de l'autre ». En 2010, ce comité a redéfini ainsi le terme sur son site Web :

« La formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement ». (Potvin, 2011, p. 1).

L'absence physique d'un enseignant caractérise donc la formation à distance. En revanche, les connaissances de ce dernier sont bien présentes sous des formes variées et multiples (imprimé, audiocassette, vidéocassette, etc...). Ce matériel didactique doit être conçu de façon à favoriser au maximum un apprentissage autonome.

Dans son livre intitulé *"Des cours par correspondance au e-learning"*, auquel nous empruntons une partie des informations ci-après, Viviane Glikman (2002, p. 11-16) donne quelques éléments pour définir la formation à distance.

La notion de formation à distance est complexe, elle s'est modifiée de façon considérable au cours des décennies passées. Une longue histoire a précédé ce qu'on regroupe aujourd'hui sous la notion de « e-learning ». Si l'on se rapporte à cette histoire, on s'aperçoit qu'il s'agit là du dernier avatar bien modernisé de ce qui s'est appelé, pendant un siècle, cours par correspondance ; il s'est développé sous le nom d'enseignement à distance et s'est renouvelé sous le vocable de formation ouverte et à distance, avant de s'implanter sur Internet et devenir ainsi « e-learning ». Entre ces divers termes, la notion de distance en formation apparaît comme une constante. En général, la définition classique de la formation à distance se réfère à des critères liés à une organisation dans l'espace et dans le temps différente de celle de l'enseignement en présentiel.

1.1.1. La question de l'espace et du temps

Dans les modes traditionnels d'enseignement, s'actualisent les trois unités de la tragédie classique. Les apprenants sont ensemble face au même enseignant, en un même lieu et un même temps. Donc, les activités d'enseignement et d'apprentissage sont, en grande partie, simultanées.

En revanche, dans la formation à distance, l'apprenant utilise, souvent seul, des ressources éducatives sur différents supports dans un lieu qui n'est pas une salle de cours. Ce lieu peut être son domicile, l'entreprise où il travaille, un centre de ressources, etc... Les ressources éducatives ont été produites antérieurement par des enseignants ou des spécialistes qui sont alors généralement absents de ce lieu. La formation à distance implique donc, par définition, une séparation dans l'espace et le temps des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La loi du 12 juillet 1971 définit ce mode de formation comme un enseignement ne comportant pas, dans le lieu de sa réception, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour des tâches spécifiques.

La définition de la FAD est donc construite, dans un premier temps, au regard de l'enseignement en présentiel, à côté duquel elle s'est mise en place.

1.1.2. Recours à une médiatisation importante

Dans la formation à distance, les consignes et les contenus de la formation ne sont donc pas véhiculés par la parole d'un enseignant présent. Ils sont « médiatisés » par des supports pédagogiques. La communication entre les apprenants et les personnes chargées de les guider dans leur formation, quant à elle, s'opère parfois en présentiel, mais le plus souvent à distance. Elle est donc également médiatisée.

Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle croissant dans ce cadre, mais des supports plus anciens perdurent. Ce sont l'imprimé, la radio, la télévision, les cassettes sonores et vidéo, le téléphone, le fax... Certains de ces supports permettent la diffusion de la formation, d'autres la communication simultanée « synchrone » ou différée « asynchrone ».

1.1.3. Nécessité d'un lien avec une institution éducative

Il ne suffit pas d'apprendre seul en dehors d'un établissement d'enseignement pour être en formation à distance. En effet, si la FAD implique des situations d'auto-apprentissage, où l'apprenant utilise seul des ressources pédagogiques, elle implique également un lien avec une institution. Ce lien apparaît, notamment, dans une inscription en début de parcours, une mise à disposition de ressources éducatives spécifiques, des échanges avec une administration et des enseignants, et une évaluation des acquis au fur et à mesure du programme et/ou en fin de cursus.

La formation à distance n'exclut pas des séquences pédagogiques en présentiel. Des regroupements peuvent être plus ou moins régulièrement organisés.

De nombreuses formations à distance prennent place dans des cursus structurés conduisant à des diplômes délivrés par l'institution. Elles peuvent aussi, néanmoins, relever d'objectifs moins formels et être uniquement destinées à l'amélioration de connaissances générales, tels de nombreux cours de langues vivantes.

1.1.4. Spécificité des publics concernés

La formation à distance est présente à tous les niveaux de l'enseignement, des formations de base, générales et techniques, à l'enseignement supérieur, en passant par l'éducation permanente et la formation professionnelle continue. Elle touche ainsi un public très large aux caractéristiques socioprofessionnelles variées.

Elle peut concerner la scolarité d'élèves du primaire au secondaire, dans l'incapacité de se déplacer (malades, handicapés) ou résidant loin d'un établissement d'enseignement, en

particulier à l'étranger. Elle peut aussi avoir un rôle de soutien scolaire pour des élèves qui ont besoin d'un renforcement.

Cependant, on constate que la plupart des usagers universitaires de la FAD sont des adultes qui recourent à ce mode de formation par choix, pour des raisons d'ordre psychosociologique ou pédagogique, ou par obligation, du fait de diverses contraintes matérielles ou sociales, ces contraintes pouvant être géographiques, rendant difficile l'accès aux lieux de formation. Des raisons de santé peuvent également obliger certaines personnes à opter pour la FAD. Il peut aussi s'agir de contraintes temporelles, professionnelles ou familiales, qui excluent une disponibilité pendant les heures de cours. D'ailleurs, selon la définition de l'AFNOR (Association Française de NORmalisation), les formations à distance sont des « systèmes de formation conçus pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur ». Ajoutons que, comme pour les élèves, la formation à distance peut venir, pour des publics étudiants, en complément d'une formation en présentiel qu'elle permet de diversifier ou d'approfondir. D'après Glikman,

« l'appellation "formation à distance" s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou "présentielle", entre enseignant et enseigné ». (Glikman, 2002, p. 19).

Desmond Keegan (1995) dit que la formation à distance est « le résultat de la séparation technologique du professeur et de l'apprenant qui libère l'étudiant de la nécessité de se déplacer "à un endroit fixe, à un temps fixe, rencontrer une personne fixe, pour être formé" ». ⁴

1.1.5. Pour conclure ces points

Nous pouvons alors résumer les caractéristiques générales de la formation à distance ainsi :

1. la séparation quasi-permanente de l'étudiant et de l'enseignant tout au long du processus d'apprentissage ;

⁴ <http://distance.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valantine53.pdf> (Traduction personnelle) consulté le 15/12/2014.

2. la présence d'une organisation responsable de la planification et de la préparation du matériel didactique ;
3. le recours aux médias.

Comme nous allons l'exposer, la formation à distance offre d'intéressantes possibilités. D'abord, on peut étudier à son rythme et à son heure. Ensuite, on peut étudier n'importe où, à la maison ou ailleurs. On peut alors apprendre à tout moment et n'importe où. Elle permet donc d'éviter les contraintes de déplacement et d'organisation des plannings lors d'une formation en présentiel, ce qui a pour effet d'économiser plus de temps et de réaliser moins de frais. Autrement dit, la formation à distance résout le problème des apprenants en termes de contraintes qui empêchent l'accès au savoir, que ce soient des contraintes spatiales, temporelles, technologiques, psychosociales ou socio-économiques. De plus, elle permet à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage. À vrai dire, le fait de pouvoir travailler à son rythme permet à l'apprenant de mieux gérer son temps d'apprentissage. Comme l'apprenant est loin du regard de son enseignant et des autres étudiants, il peut simplement dédier à son apprentissage le temps qui lui est nécessaire soit en refaisant un exercice autant de fois qu'il le désire soit en évitant des répétitions qu'il jugerait superflues. Ajoutons un autre aspect qui concerne l'interaction entre les acteurs de la formation à distance : la FAD permet d'une part une participation plus large des apprenants timides et d'autre part donne la possibilité de mieux réfléchir avant de communiquer ou de participer aux débats. Par la flexibilité des modes de délivrance qu'elle offre, cette modalité de formation représente une voie de formation privilégiée.

1.2. Autour de la notion de distance en formation

Reste à souligner que le mot **distance** dans la FAD, peut être pris sous deux sens différents : premièrement, la distance peut être géographique, car elle concerne des apprenants éloignés du lieu de formation ; deuxièmement, elle peut être temporelle en concernant des publics à disponibilité réduite, disponibilité qui peut être différente d'un apprenant à un autre.

Plusieurs chercheurs ont contribué à éclaircir la notion de distance en formation (Jacquinot, 1993 ; Moore, 1993 ; Bouchard, 2000 ; Garrison, 2003). Pour ces chercheurs, cette notion ne se restreint pas à la dimension spatio-temporelle, c'est-à-dire, elle ne se réduit pas à la distance géographique séparant l'apprenant de l'enseignant et au décalage temporel entre l'acte d'apprentissage et celui d'enseignement.

Pour Moore (1993), la distance est transactionnelle et non spatiale ou temporelle. Ainsi, elle ne réfère pas à la distance physique entre l'enseignant et l'apprenant, mais plutôt au degré de distance dans les échanges entre ceux-ci. Cette distance transactionnelle est une caractéristique de la séparation entre l'apprenant et l'enseignant. Bouchard (2000, p. 69) définit la distance transactionnelle comme un « ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart, perceptuel/communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant ».

Cette distance est déterminée par deux variables clés à savoir : la « structure » et le « dialogue ». Autrement dit, elle « se mesure à la présence (ou à l'absence) d'un dialogue éducatif, d'une part, et à la présence (ou à l'absence) d'une structure plus (ou moins) contraignante, d'autre part ». (Bouchard, 2000, p. 69).

La « structure » porte selon Moore sur « la rigidité ou la flexibilité des objectifs éducatifs du programme, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation ». « Structure expresses the rigidity or flexibility of the programme's educational objectives, teaching strategies, and evaluation methods ». (Moore, 1993, p. 26).

Jézégou estime que « la structure interpelle directement le niveau de flexibilité structurelle du dispositif de formation ». D'après Jézégou, « ce niveau de flexibilité renvoie principalement au degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes du dispositif ». (Jézégou, 2007, p. 3).

Pour Moore, le « dialogue », quant à lui, traduit « l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres interactions ne pourraient pas avoir. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant ». « The term dialogue is used to describe an interaction or series of interactions having positive qualities that other interactions might not have. (...) There can be negative or neutral interactions, the direction of the dialogue in an educational relationship is towards the improved understanding of the student ». (Moore, 1993, p. 24).

Dans la même optique que Moore, Garrison et Anderson (2003), cités par Jézégou (2007, p. 5) considèrent que le dialogue est « un ensemble d'interactions entre les différents acteurs du dispositif ».

Notons que, plus une formation est structurée, offrant moins de possibilités de dialogue entre enseignant et enseigné, plus la distance transactionnelle entre ces derniers est importante. « Quand un programme est fortement structuré et que le dialogue entre enseignant et apprenant est inexistant, alors la distance transactionnelle entre apprenant et enseignant est

haute ». « When a programme is highly structured and teacher-learner dialogue is non-existent the transactional distance between learners and teachers is high ». (Moore, 1993, p. 27).

Nous observons donc que quand le dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue et que quand la structure augmente, la distance transactionnelle augmente aussi. (Figure 2).

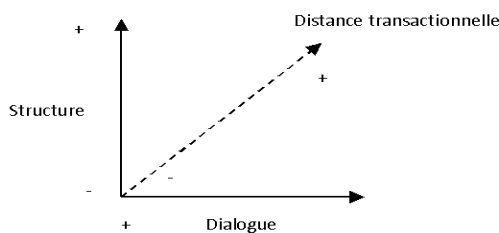


FIGURE 2-Relation entre le dialogue, la structure et la distance transactionnelle

Source : Moore et Marty (2011, p. 6)

Moore ajoute à ces deux variables de la distance transactionnelle un troisième paramètre : « l'autonomie de l'apprenant ». Selon Moore, « c'est plutôt l'apprenant que le formateur qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation du programme d'apprentissage ». « Learner autonomy is the extent to which in the teaching/learning relationship it is the learner rather than the teacher who determines the goals, the learning experiences, and the evaluation decisions of the learning programme ». (Moore, 1993, p. 31).

Soulignons que, quand le niveau d'autonomie dans une formation est élevé, le niveau du dialogue est faible et la structure rigide est élevée. De plus, dans une formation, lorsque le niveau d'autonomie est élevé avec une possibilité faible d'entrer en dialogue entre acteurs et avec une structure rigide du contenu, on constate une distance transactionnelle importante. (Figure 3).

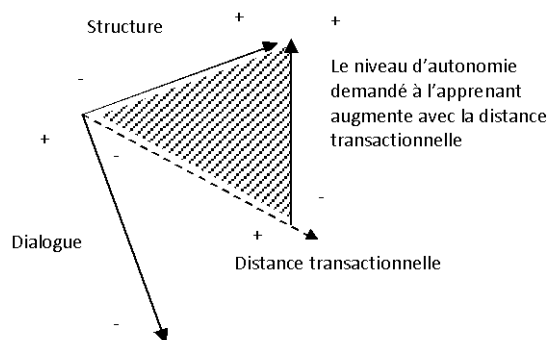


FIGURE 3-Relation entre l'autonomie et la distance transactionnelle

Source : Moore et Marty (2011, p. 8)

Récapitulons en disant que, dans sa théorie de la distance transactionnelle, Moore parle de trois facteurs qui déterminent les relations apprenant/enseignant dans une situation de formation à distance : la structure, le dialogue et l'autonomie de l'apprenant. En modifiant ces différents facteurs, on peut agir sur la distance transactionnelle, l'objectif étant de la réduire.

Jacquinet (1993, p. 57), quant à elle, a identifié six types de distances en formation : distance spatiale, distance temporelle, distance technologique, distance socio-culturelle (séparation entre l'univers de la formation et celui des exclus de la formation initiale), distance socio-économique (exclusion des populations par rapport aux technologies) et distance pédagogique (séparation entre celui qui apprend et celui qui enseigne).

En parlant de la distance technologique, Jacquinet (1993, p. 58) dit : « ce qui est important dans la FAD, c'est non seulement l'accessibilité des matériels [...], mais aussi l'adaptation des matériels [...] aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente ».

Selon Deschênes et Maltais (2006, p. 58), « la distance technologique est reliée à l'utilisation des moyens de communication que l'on privilégie pour rendre disponible une formation et particulièrement pour soutenir la stratégie d'encadrement mise en place ». La distance technologique porte sur les difficultés de l'utilisation des outils technologiques ou bien le problème dû à l'absence de ces outils.

En ce qui concerne la distance pédagogique, celle qui semble la plus problématique en formation, Jacquinet (1993, p. 60) note que « la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute ». Ajoutons que, la présence physique des apprenants en salle de classe ne garantit pas leur présence cognitive. De plus, les apprenants qui étudient à distance pourraient avoir plus de proximité affective entre eux que des apprenants qui suivent une formation en

présentiel et qui, malgré leur situation en un même lieu, peuvent ne pas avoir de réels échanges de proximité.

Par ailleurs, Deschênes et Maltais (2006, p. 119-121) dégagent quelques éléments en ce qui concerne l'accessibilité de la FAD ; en voici quelques-uns :

- la formation à distance est accessible sur le plan **spatial** lorsqu'elle permet l'apprentissage n'importe où en fournissant les ressources nécessaires à l'apprenant. Tout environnement d'apprentissage qui oblige ce dernier à se déplacer dans un lieu donné pour apprendre limite l'accessibilité ;
- la formation à distance est accessible sur le plan **temporel** dans la mesure où l'apprenant peut réaliser ses apprentissages au moment où cela lui est possible et à son rythme. Tout environnement d'apprentissage qui oblige l'apprenant à réaliser des activités à un moment déterminé par l'établissement de formation limite l'accessibilité. La formation à distance sera également accessible sur le plan temporel lorsque l'apprenant peut obtenir dans un délai très court une réponse de qualité à ses demandes ;
- la formation à distance est accessible sur le plan **technologique** lorsqu'elle fait appel à des technologies que chaque apprenant peut facilement utiliser efficacement. Tout environnement d'apprentissage qui contraint un apprenant à utiliser une technologie à laquelle il n'a pas accès facilement ou pour laquelle il ne possède pas les compétences limite l'accessibilité ;
- la formation à distance est accessible sur le plan **psychosocial** lorsqu'elle offre des activités qui prennent en compte les caractéristiques des différents groupes sociaux et culturels des sociétés. Toute activité de formation à distance qui oblige les apprenants à adhérer à des valeurs particulières à un groupe ou une culture donnée limite l'accessibilité de la formation ;
- la formation à distance est accessible sur le plan **économique** dans la mesure où elle offre ses formations à des coûts les plus bas possibles. Toute formation qui exige de la part des apprenants l'achat de matériels, le paiement de ressources ou toute autre contribution à la formation limite l'accessibilité à la formation ;
- la formation à distance est accessible sur le plan **pédagogique** dans la mesure où elle permet à l'apprenant de réaliser ses apprentissages selon une démarche où il se sent à l'aise pour travailler et qui lui assure un résultat qui corresponde à ses attentes et à ses

efforts. Toute formation qui oblige l'apprenant à adopter des pratiques ne correspondant pas à ses compétences ou à son style d'apprentissage limite l'accessibilité à la formation.

Comme le disent Dir et Simonian (2015), un des principaux défis actuels est de créer une présence à distance afin de faciliter les apprentissages et la réussite des apprenants ainsi que de diminuer les motifs d'abandon. Cette « présence à distance » est favorisée par les interactions, grâce aux moyens de communication, entre les apprenants et l'enseignant d'une part et celles entre les apprenants d'autre part. Ces interactions développent chez l'apprenant un sentiment de présence de la communauté d'apprentissage.

1.3. Contexte historique du développement de la formation à distance en France

Dans cette partie de notre recherche doctorale, nous allons décrire brièvement trois repères chronologiques de la formation à distance. Nous observerons pourquoi et comment cette forme d'apprentissage a vu le jour, et quelles en sont ses caractéristiques.

La formation à distance a connu au cours de son histoire d'importantes évolutions. Elle existe depuis déjà de nombreuses années sous différents formats. L'histoire de ce mode de formation est liée au développement des technologies. À chaque nouveauté technologique, on a constaté une application dans la formation à distance. On peut distinguer trois générations de la FAD :

La première est celle de l'enseignement par correspondance (par courrier). Glikman et Baron (1991, p. 67) écrivent que « la formation à distance existe depuis le XIX^{ème} siècle. Apparue en Angleterre en 1840 peu après la naissance du timbre-poste, elle a d'abord été développée par des institutions privées ». Au XX^{ème} siècle,

« avant les années soixante, tant en France qu'à l'étranger, la formation à distance prend surtout la forme de cours par correspondance, principalement fondés sur l'échange de documents écrits entre formateurs et formés. Il arrive cependant que des émissions de radio ou de télévision, des disques et, parfois, l'usage du téléphone, viennent compléter le dispositif ». (Glikman et Baron, 1991, p. 67).

Dans cette première génération de la FAD, l'accompagnement se réalise essentiellement à distance par l'envoi de courrier : supports de cours, travaux à réaliser, corrigés des devoirs. L'écrit constitue donc le support privilégié de cette modalité d'enseignement.

Le cours par correspondance est devenu la solution pour de nombreuses personnes, puisqu'il a permis d'une part de surmonter la distance géographique en autorisant ceux qui ne

peuvent pas se déplacer dans un établissement scolaire, pour diverses raisons, à pouvoir suivre leurs études ; d'autre part, il a permis d'offrir un enseignement de seconde chance aux adultes qui n'ont pas pu accomplir leurs études en formation initiale.

La deuxième génération est celle du multimédia. À partir des années 1970, une grande variété de médias est introduite : le téléphone, la radio, la télévision.

Cette période de l'histoire de la formation à distance concerne l'utilisation des technologies de communication et les grands médias de diffusion de l'information. Citant Quintin, nous pouvons dire que

« cette forme d'enseignement à distance se caractérise par le recours à plusieurs médias individuels (radio, cassette audio, télévision, cassette vidéo, ordinateur, vidéodisque) et fait l'objet d'un encadrement individuel assuré par téléphone ou par courrier. Cette deuxième génération enrichit l'offre, en termes de supports, à un ensemble plus vaste qui inclut, outre l'écrit, les ressources multimédias en pleine expansion à l'époque ». (Quintin, 2005, p. 7).

À cette époque, l'imprimé fut le média de base, mais les cours ont également été envoyés sur d'autres supports comme les cassettes audio et vidéo.

La formation à distance prend en France, au début des années 1970, une nouvelle orientation suite à la loi de juillet 1971 qui a donné le droit aux salariés de se former sur leur temps de travail en conservant leur salaire.

À la fin des années 1980, où les technologies de l'information et de la communication ont apporté une alternative aux insuffisances des cours par correspondance, la formation à distance commence à être acceptée en tant qu'objet sociologique.

La troisième génération, dont le début se situe vers les années 1990, est celle des réseaux numériques et de l'apprentissage ouvert (Brugvin, 2005, p. 15-16). Visant à réduire les contraintes pour les apprenants, cet apprentissage offre une grande accessibilité et une grande souplesse dans les modes d'organisation et permet ainsi à l'enseignant et aux apprenants, généralement situés en des lieux distants, d'interagir directement de manière synchrone.

Grâce à Internet, la formation à distance est aujourd'hui devenue un moyen idéal pour rendre accessible la connaissance à un maximum de personnes, le plus souvent dispersées à travers de grands territoires. (Zentgraf, 1992, cité par Deschênes et *al.*, 1996, p. 1). Comme Denami et Marquet (2015, p. 48) le soulignent, la formation à distance repose désormais sur Internet et sur la facilité avec laquelle les personnes peuvent échanger à distance des documents en temps réel.

Rejoignant Poyet (2015, p. 23), ajoutons à ces périodes celle des années 2010 avec l'avènement des MOOC (Massive Open Online Courses) qui ont fait leur apparition ces dernières années en se répandant avec force et dont nous avons parlé dans l'introduction de ce chapitre. Il s'agit, comme on l'a dit, de cours mis en ligne par les universités, ouverts à tout le monde, qui attirent des milliers d'apprenants répartis dans le monde entier.

Notons que dans le passé, les échanges entre l'apprenant et l'enseignant se faisaient essentiellement par papier. Aujourd'hui, même si l'imprimé reste largement utilisé en FAD, une foule de nouveaux moyens permettent d'une part de médiatiser un cours et d'autre part de communiquer avec les apprenants. Ainsi, nous sommes passés d'une formation à distance « traditionnelle » (cours papiers, devoirs et correction, tutorat par téléphone ou courrier) à une formation à distance soutenue par des outils de communication, tantôt synchrones (chat, visioconférence, etc...), tantôt asynchrones (forum de discussion, liste de diffusion, etc...).

Issue de l'enseignement par correspondance développé depuis le XIX^{ème} siècle, la formation à distance a longtemps gardé les caractéristiques de son ancêtre, à savoir : la distance physique entre formateur et apprenant et le temps décalé pour la formation. Il s'agit d'un enseignement permettant à l'apprenant distant de recevoir des contenus pédagogiques pour se les approprier en vue d'une production.

Nous avons estimé opportun de présenter maintenant les trois principaux établissements de formation à distance en France.

CNED :

Le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) est un établissement public français du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, créé en 1939 à Paris, dont le siège se situe à Poitiers juste à côté du Futuroscope. À l'issue de la seconde guerre mondiale, le CNED avait comme mission de résoudre les problèmes des enfants qui ne pouvaient pas fréquenter les établissements scolaires. Aujourd'hui, ce centre offre une variété de formations à distance pour tous les publics et partout dans le monde en permettant le suivi par correspondance des cours de la maternelle à l'université. Les domaines des formations varient entre préparation aux examens et concours officiels, formations diplômantes et qualifications métiers pour lesquelles le titre du CNED est reconnu officiellement. « Le CNED est le premier opérateur de la formation tout au long de la vie en Europe et dans le monde francophone ».⁵ Il est composé de huit centres à travers

⁵ <http://www.cned.fr> consulté le 22/10/2015.

la France et six représentations dans les DOM-TOM. Les huit centres se situent à Grenoble, Poitiers, Lille, Lyon, Rouen, Rennes, Toulouse, Vanves et les six représentations des DOM-TOM sont implantées en Guadeloupe, en Guyane, en Martinique, en Polynésie Française, à la Réunion et en Nouvelle Calédonie. Chaque centre a des domaines spécifiques. Notons enfin que l'accès au savoir pour tous et l'équité dans l'accès à ce savoir constituent le fondement des valeurs portées par le CNED.

CNAM :

Après plus de deux siècles d'existence, le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche, placé sur l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.⁶ Cet établissement de formation continue, fondé en 1794, dont le siège est à Paris, propose des formations professionnelles en présentiel, à distance ou en alternance. Il donne à chacun les moyens de se former, à tout moment de sa vie, sur place au CNAM ou bien à distance garantissant ainsi une souplesse dans le temps et l'espace de l'apprentissage. Le CNAM constitue l'un des premiers opérateurs de formation professionnelle d'adultes en France et en Europe.

FIED :

La Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED), créée en 1987, est une association reconnue par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.⁷ Cette association est chargée de coordonner les actions des universités qui ont développé de l'enseignement à distance et en ligne sous différentes formes. La FIED rassemble actuellement 35 universités proposant des formations à distance. Elle est un lieu d'échanges de bonnes pratiques d'universités pratiquant de l'enseignement à distance.

1.4. Autour de quelques notions clés pour la recherche sur la formation à distance

Selon Durkheim (1895, p. 44), le savant doit toujours « définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question ». C'est dans ce sens que, dans le souci d'éviter le plus possible des ambiguïtés conceptuelles, nous abordons les notions clés suivantes : Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), médiation et

⁶ <http://www.cnam-franche-comte.fr/index.php/cnam-franche-comte/histoire-cnam> consulté le 22/10/2015.

⁷ <http://fied.fr> consulté le 22/10/2015.

médiatisation, plate-forme de formation à distance, dispositif de formation à distance, autonomie.

1.4.1. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

Il nous paraît impossible dans le contexte actuel de parler de FAD sans faire référence aux TIC, présentes dans les dispositifs de formation à distance et supports essentiels à la gestion de la distance dans ce type de formation. Rappelons que la formation à distance connaît un essor spectaculaire grâce au développement des TIC.

Au cours des dernières décennies, un grand nombre de changements a affecté la société dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication généralement appelées NTIC ou TIC. Comme ces technologies ne sont plus aujourd'hui vraiment nouvelles, nous allons utiliser le terme tout court de TIC. Les TIC font actuellement une partie intégrante de notre quotidien. Elles ont fortement changé nos habitudes de vie, nos comportements et nos manières de travailler.

Les TIC désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, les cédéroms et Internet. (Hirschsprung, 2005, p. 10).

L'usage de ces outils constitue un enjeu important pour l'avenir de la société en général et pour tout système éducatif en particulier avec des conséquences d'une grande portée. Les TIC offrent une grande opportunité pour permettre de nouvelles approches pédagogiques afin d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement.

« Les TIC apportent une solution adéquate dans la formation des étudiants éloignés des lieux de l'apprentissage ou qui sont empêchés, pour diverses raisons, telles professionnelles ou familiales, de se libérer pendant les heures de cours proposées par les programmes d'éducation classiques. Pour cette catégorie d'étudiants, la formation à distance (FAD) est exactement la solution la mieux adaptée à ces situations particulières ». (Heiz, 2011, p. 4).

Les TIC sont apparues vers la fin des années 1980 dans le monde de l'éducation et dans ce domaine, on rencontre l'abréviation « TICE », qui désigne les usages des TIC pour l'éducation. Les usages des TIC dans le domaine de l'enseignement sont multiples et varient bien évidemment avec le temps et l'évolution des technologies. Ces usages ont donné naissance à une pléthore d'innovations depuis le début des années 1990. D'après Bétrancourt (2011, p. 1), « les technologies de l'éducation au sens large désignent tous les outils, artefacts qui sont mobilisés dans la situation d'enseignement ». Selon Baron (1989), cité par Simonian (2011, p. 36),

« les TIC ont été introduites initialement dans le système éducatif français en poursuivant deux objectifs : réfléchir à de nouvelles méthodes de pensée et de travail induites par l'informatique elle-même (l'informatique est considérée comme un objet) ; rechercher comment l'informatique peut se mettre au service des différentes disciplines (l'informatique est considérée comme un outil) ».

Soulignons que ces outils donnent la possibilité d'une part d'améliorer les pratiques et les méthodes actuelles dans le monde de l'enseignement et d'autre part, de développer de nouvelles solutions pour faire face aux défis d'aujourd'hui. Ils sont considérés comme des outils pédagogiques qui peuvent améliorer les résultats de l'apprentissage et la productivité.

Guir définit la notion de TIC « comme toutes les technologies qui sont utilisées pour concevoir, diffuser et valider des connaissances et des formations. Elles regroupent cinq types d'outils technologiques : le courrier ou messagerie électronique, le multimédia interactif, les outils de travail collaboratif, la téléconférence ». (Guir, 1996, p. 2).

Pour Bélisle et Linard les TICE, « sont des technologies utilisées pour concevoir, diffuser et valider des connaissances en formations initiales et continues ainsi que des qualifications professionnelles ». (Bélisle et Linard, 1996, p. 15).

Pour sa part, Chabchoub (2007, p. 47) définit les TIC comme « l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication ».

Les TIC permettent, selon Séraphin Alava, de concentrer plusieurs usages :

- « les TIC comme ressources pédagogiques (sites pédagogiques) ;
- les TIC comme moyens d'échanges (blog, forums, courriels, etc...) ;
- les TIC comme moyens de publication (wikipédia, blog, forums, etc...) ;
- les TIC comme moyens de s'informer pour les enseignants (sites personnels, sites pédagogiques, etc...) ». (Alava, 2012, p. 78).

Pour un apprentissage optimal et efficace, l'interactivité est considérée comme un facteur clé dans l'enseignement en présentiel et même incontournable en FAD. Ceci se traduit dans cette dernière par la possibilité d'échanger entre apprenants, ou entre enseignants et enseignés, à travers différents outils de communication afin de lutter contre le sentiment d'isolement qui conduit à la démotivation. Dit autrement, l'interaction des acteurs en FAD est rendue possible par le biais de divers outils technologiques, ce qui favorise leur implication.

Les TIC, sous des formes diverses et variées, permettent l'individualisation des formations, les activités collectives et les échanges. Ces supports de formation offrent des possibilités pour communiquer, échanger en synchrone ou en asynchrone entre acteurs, et

pour collaborer. Ils facilitent ainsi un meilleur suivi des apprenants et donnent à ceux-ci les moyens d'être plus actifs dans leur apprentissage.

Les diverses activités proposées en formation à distance sont résumées dans la *figure 4* de Wallet (2012, p. 2), reproduite ci-après. Ce chercheur organise les activités autour de deux temps de travail (synchrone et asynchrone) et deux modalités de travail (individuelle et collective).

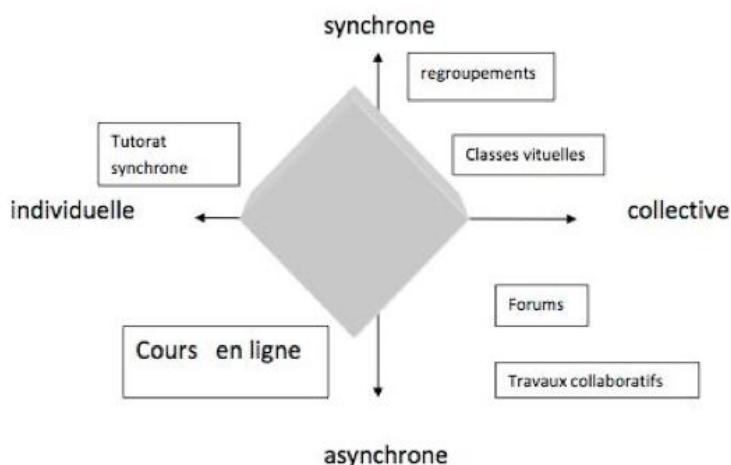


FIGURE 4-Activités proposées en formation à distance selon Wallet (2012, p. 2)

Les outils de communication **asynchrone** permettent des échanges en mode différé ; pas en temps réel, entre appelant et appelé, comme le *forum de discussion* qui permet d'échanger des messages en mode texte, en temps différé, entre plusieurs usagers ou groupes d'usagers. Il s'agit d'un vaste débat public permettant à n'importe qui d'intervenir sur le site pour poser une question ou y répondre, que ce soit à propos des cours, des exercices, d'informations pratiques, etc... Dans ce mode, nous constatons que l'apprenant est seul face au support d'apprentissage, qui peut être très simple ou bien très élaboré. Le concepteur du cours doit donc d'une part, penser à toutes les situations de blocage possibles et d'autre part, prendre en considération la diversité du public auquel le cours est destiné. En citant Pradeau et Dessus (2013, p. 42), nous disons que le *forum de discussion* peut faciliter le premier contact des apprenants avec leurs pairs au début de la formation. Il favorise également le partage, l'entraide et le sentiment d'appartenance à une communauté.

Quant aux outils de communication **synchrone**, ils permettent une communication simultanée entre enseignants-tuteurs et apprenants ; donc, l'activité de l'apprenant se déroule en même temps qu'une activité de l'enseignant ou d'autres apprenants, comme le *chat* (un

anglicisme issu du verbe anglais *to chat*) qui permet une discussion synchrone en mode texte. L'intérêt est de pouvoir organiser un débat spontané et les messages déposés peuvent être publics ou privés. Rodet (2003, p. 403) note que le *chat* permet de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, d'organiser des échanges à portée cognitive et d'encadrer collectivement ou individuellement les apprenants.

Les TIC modifient les modalités d'accès aux connaissances et aux savoirs ainsi que leur diffusion. Elles amènent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et stratégies d'enseignement. Jacquinot insiste sur le fait que « pour être efficaces, les nouvelles technologies, loin de remplacer l'homme, exigent de lui de plus en plus de compétences non seulement techniques, mais aussi humaines et sociales ». (Jacquinot, 1993, p. 65). Notons que ce que souligne Jacquinot, il y a déjà quelques temps, demeure plus que jamais d'actualité. En effet, l'utilisation de technologies d'apprentissage ne signifie pas l'abolition du rôle de l'enseignant, mais au contraire ce rôle devient encore plus important et plus difficile. L'enseignant est alors un élément essentiel du processus éducatif.

Autrement dit, les TIC transforment la profession de formateur, induisant de nouveaux comportements, de nouvelles attentes et de nouvelles pratiques. Par ailleurs, l'utilisation des technologies ne remplace en aucun cas l'enseignant ; elles peuvent enrichir et compléter son rôle.

Dans la conclusion de leur livre intitulé *"Apprendre avec le numérique"*, Amadiou et Tricot (2014, p. 106) disent que les technologies de l'information et de la communication contribuent à des modifications des pratiques et des démarches pédagogiques et donc participent à une évolution du rôle de l'enseignant.

« L'introduction des TICE a contraint les enseignants à s'adapter à ces nouveaux outils et inévitablement à modifier d'enseigner, à fortiori dans le cadre d'un enseignement à distance et en ligne. Ils ont non seulement dû appréhender différemment leur relationnel avec l'apprenant, mais également se faire plus créatifs, plus exigeants dans les travaux proposés et dans la scénarisation pédagogique ». (Celik, 2008, p. 308).

Dans un article sur les "impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants", Lebrun (2011, p. 2) considère que

« les technologies sont certes porteuses de potentiels pour le développement pédagogique mais, afin d'en retirer les valeurs pédagogiques espérées, elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs ».

Selon cet auteur, une utilisation efficace des technologies et des outils pédagogiques exige qu'ils soient intégrés dans des méthodes pédagogiques actives. Il insiste ainsi sur l'importance des méthodes qui doivent entourer l'outil (*Figure 5*).

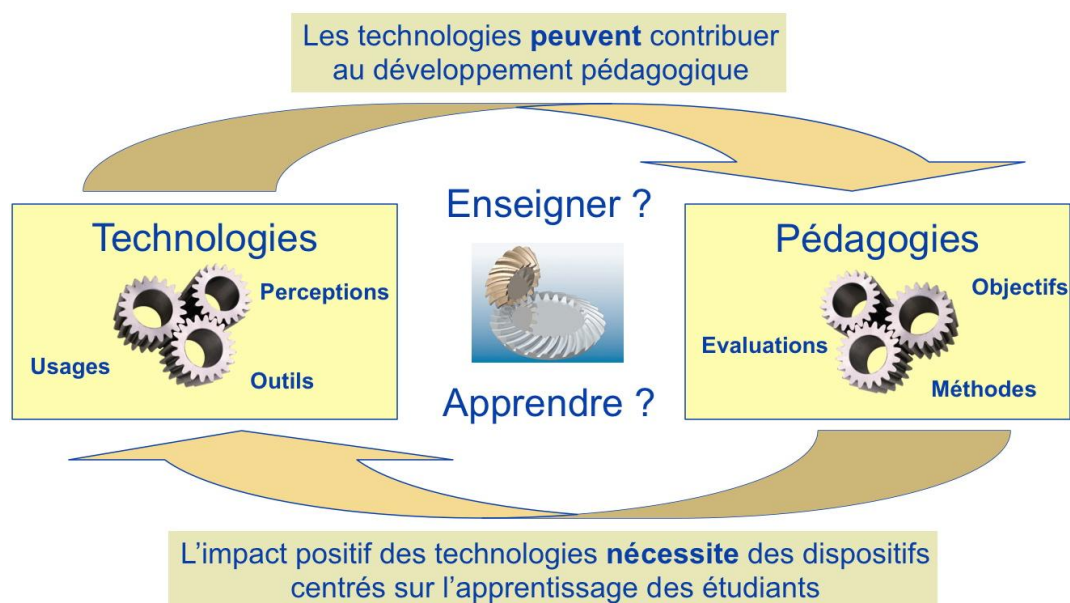


FIGURE 5- Une représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies

Source : Lebrun (2011, p. 2)

1.4.2. Autour des notions de médiation et médiatisation

Dans l'enseignement en présentiel, la co-présence des étudiants et des enseignants autorise des contacts interpersonnels directs. En revanche, dans la formation à distance, qui occupe aujourd'hui une place grandissante dans le système de formation des adultes, les médiations humaines ne peuvent bien souvent s'opérer qu'à distance, par des outils techniques.

Rappelons que la formation à distance implique une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Il y a une rupture dans le processus communicationnel. Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des médias. (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 474). Selon Rumble,

« l'enseignement à distance est une méthode d'enseignement séparant physiquement l'étudiant du professeur. Bien que les enseignants puissent être en contact direct avec leurs élèves par téléphone et par des audio - et vidéoconférences, la séparation physique entre l'élève et l'enseignant implique l'utilisation de certains médias pour enseigner ». (Rumble, 1993, p. 16).

Comme la médiation et la médiatisation sont dominantes dans ce type de formation, nous allons aborder quelques définitions proposées dans la littérature de ces deux termes : médiation et médiatisation.

1.4.2.1. Autour de la notion de médiation dans le contexte de formation à distance

Ce qui caractérise la médiation dans une perspective pédagogique, c'est de jouer un rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir.

« Le terme médiation prend au XVI^{ème} siècle le sens d'entremise destinée à concilier des personnes, des parties. C'est un processus par lequel le médiateur intervient entre deux ou plusieurs termes : choses ou êtres. La médiation est donc relationnelle et il y a l'existence d'un terme distinct de ceux qui entrent en relation grâce à lui. Dans la médiation, il y a donc un intermédiaire ». (Bernard, 1999, p. 91).

Selon Larousse, le terme médiation signifie « entremise, intervention destinée à amener un accord : offrir sa médiation pour résoudre un conflit ». ⁸

« Un médiateur est une personne chargée d'une médiation, qui s'entremet entre des personnes ou des partis ayant un différend en vue d'aboutir à une conciliation. Celui qui sert d'intermédiaire ». ⁹

La médiation peut aussi être définie comme la facilitation de la transmission d'un savoir par un intermédiaire.

Peraya considère que « la médiation est assurée par un acteur humain, une personne qui intervient entre deux ou plusieurs partenaires et tente de modifier leurs représentations d'une situation, de transformer leurs relations et leurs comportements ». (Peraya, 2010, p. 39).

Dans un article intitulé "*Étude des difficultés d'apprentissage de la statistique dans le cadre d'un enseignement à distance*", Régnier montre que « dans le contexte d'enseignement-apprentissage à distance, le tuteur est le sujet-médiateur institué entre le savoir statistique et le sujet-apprenant ». (Régnier, 2006, p. 27). L'enseignant-tuteur en FAD assure une médiation dans le but de faciliter la compréhension et l'appropriation des connaissances. Cette médiation est également présente en situation d'enseignement en présentiel, mais dans le contexte d'une FAD, elle s'appuie sur des outils de

⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103> consulté le 23/01/2015.

⁹ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Mediation.htm> consulté le 23/01/2015.

communication comme le forum, le chat, etc... Rejoignant Henri (2009, p. 1), notons que

« la médiation est classiquement entendue au sens de relation, d'interface, entre deux parties. Dans une perspective pédagogique, la médiation désigne le rôle de médiateur de l'enseignant qui s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage ».

L'auteure parle ici de médiation humaine. « Dans le contexte des environnements d'apprentissage informatisé, s'ajoute la médiation technologique pour désigner celle que l'environnement technologique assume, c'est-à-dire l'effet du média ou de la technologie sur l'apprentissage et sur les connaissances ». (Henri, 2009, p. 1). La médiation humaine est un aspect indispensable pour l'apprentissage, l'objectif étant de favoriser l'appropriation du savoir par l'apprenant.

Nous constatons que dans une formation à distance, la motivation initiale de l'apprenant est susceptible de diminuer à cause de l'isolement physique de l'apprenant. Autrement dit, la motivation de l'apprenant peut être impactée par la solitude. De ce fait, la médiation sociale est d'autant plus importante qu'elle permet de rompre l'isolement et de soutenir l'étudiant dans ses apprentissages. La médiation humaine devient alors une modalité nécessaire en FAD, dans la mesure où l'apprenant se retrouve en rapport direct avec le savoir.

1.4.2.2. Autour de la notion de médiatisation dans le contexte de la formation à distance

Ce qui caractérise la médiatisation, c'est le passage d'un message par la transcription technique via un média. Dans une perspective pédagogique, la médiatisation est la transmission d'un savoir par l'intermédiaire de médias. Médiatiser un enseignement est le fait d'encoder des contenus et des ressources pédagogiques sur des supports médiatiques. Ces supports peuvent être variés (courrier, télévision, Internet, etc...) et évoluent bien entendu avec le développement des technologies. Le dispositif de formation à distance repose sur la médiatisation des contenus de la formation. La médiatisation renvoie donc au processus de scénarisation des contenus pédagogiques en les rendant, grâce à un média, à disposition des apprenants.

La médiatisation désigne, d'après Meunier et Peraya (2004), cités par Charlier et al. (2006, p. 477), « le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante ».

Touvet (2003, p. 22) définit la médiatisation comme « l'action qui consiste à choisir un ou plusieurs médias adéquats et à transférer un contenu sur ceux-ci, durant le processus de scénarisation des contenus d'enseignement à travers un dispositif médiatique, c'est-à-dire l'organisation d'un contenu en fonction d'un scénario pédagogique ».

Notons au passage que Pernin (2003, p. 43) définit le scénario pédagogique comme la « description du déroulement (prévu ou constaté) d'une situation d'apprentissage en termes de rôles, d'activités et d'environnement nécessaire à sa mise en œuvre, mais aussi en termes de connaissances manipulées ». Le scénario pédagogique définit les objectifs, décrit et planifie les tâches ainsi que les activités d'apprentissage.

Nous appuyant sur les travaux de Depover et Quintin (2011a, p. 21), nous disons que « la médiatisation est une étape essentielle dans le processus de conception et de production d'une formation à distance non seulement parce qu'elle permet de véhiculer les contenus d'apprentissage vers l'apprenant, mais surtout parce qu'elle influence la structure pédagogique du cours ». Le support de transmission exerce un impact sur le récepteur.

Ces deux notions de médiation et de médiatisation ont également été étudiées par Linard, qui note que :

« la médiation est un terme réservé à l'intervention humaine exercée en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et résoudre une difficulté ou un conflit de relations. Elle s'exerce entre des partenaires de même nature. La médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transcription d'un message en un autre mode d'expression que celui d'origine. C'est une relation asymétrique entre partenaires de nature radicalement différente : l'humain et l'outil. Elle peut implémenter mais non pas remplacer la médiation ». (Linard, 1995, p. 4).

Henri (2009, p. 3) insiste sur le fait qu'il faille faire une distinction entre les deux termes de médiatisation et médiation, même s'il s'agit d'une médiation technologique. Selon cette auteure, « la médiatisation est l'action de traduire une connaissance sous une forme médiatique alors que la médiation technologique est l'effet d'une ressource médiatique sur une connaissance ».

De son côté, Rinaudo (2015) explique que la médiatisation vise à instrumenter des opérations et relève de l'univers de la technique, alors que la médiation, qui est fondamentalement humaine, vise, dans le champ de la formation, à mettre en relation un ou

des apprenants avec des connaissances et des savoirs, pour que chacun construise son propre savoir.

1.4.3. Plate-forme de formation à distance

Comme notre question de recherche est la suivante, « **En quoi l'utilisation d'une plate-forme modifie-t-elle la place et les rôles des enseignants universitaires en Sciences de l'Éducation impliqués dans ce dispositif ?** », nous avons estimé opportun de présenter quelques définitions de la plate-forme.

En guise d'introduction, on peut dire qu'élaborer et gérer des contenus et des ressources pédagogiques, véhiculer et permettre l'accès à ces contenus et ressources, piloter un parcours de formation, permettre un suivi d'apprenants, administrer du point de vue technique, voilà quelques fonctions, parmi d'autres, qui exigent le recours à une catégorie de progiciels appelés plates-formes de FAD ou encore, en anglais, *Learning Management Systems (LMS)*.

Pour faire simple, nous considérons une plate-forme de FAD comme un progiciel qui héberge des contenus pédagogiques pour assister et gérer des formations à distance. Ce progiciel est généralement destiné à trois types d'utilisateurs : l'enseignant, l'apprenant et l'administrateur. Une plate-forme d'apprentissage regroupe des fonctions de diffusion et de gestion des connaissances ainsi que des outils de communication et de collaboration entre les acteurs de la formation.

Selon le *Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF)*, une plate-forme de gestion de l'apprentissage est un « système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et à la supervision des personnes responsables des différentes formations ».¹⁰ Citant Sidir et Cochard, nous disons que la plate-forme est un

« ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique. Les logiciels internes à la plate-forme permettent de mettre en ligne des cours ou toute application informatique à caractère pédagogique (objets pédagogiques), de communiquer de façon asynchrone ou synchrone, de gérer un agenda collectif, de créer des espaces de travail individuel ou

¹⁰ Grand Dictionnaire Terminologique. www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8369209 consulté le 26/10/2015.

collectif, de soumettre des travaux ou des devoirs, de les partager avec d'autres... ». (Sidir et Cochard, 2004, p. 96).

De son côté, Quintin désigne par la plate-forme

« les fonctionnalités techniques (outils de connexion, d'inscription, de collaboration, de communication, de suivi des étudiants, de conception de cours) qui, intégrées et accessibles à partir d'un même site Internet (ou Intranet), sont mobilisées par les différents intervenants – selon le rôle de chacun – pour administrer, concevoir, gérer ou suivre la formation ». (Quintin, 2008, p. 21).

Paquette (2002), cité par Quintin (2008, p. 22), désigne par plate-forme de formation à distance « un système logiciel accessible via un réseau Internet ou Intranet regroupant l'ensemble des outils techniques nécessaires à la création, à la gestion et au suivi d'une formation organisée à distance ».

Une plate-forme de formation à distance comporte en général un ensemble de fonctionnalités techniques qui permettent :

- à l'enseignant de créer des ressources pédagogiques et d'établir des outils de suivi des étudiants ;
- aux étudiants, de gérer les ressources pédagogiques, de communiquer avec les autres acteurs de la formation, ou de collaborer entre pairs en vue de productions communes ;
- à l'administrateur de la plate-forme de gérer la maintenance du système d'apprentissage.

De même, Ernst décrit la plate-forme pédagogique comme

« un environnement logiciel permettant de mettre en œuvre un dispositif d'auto-formation. Elle offre un ensemble de fonctionnalités permettant aux acteurs du dispositif d'échanger des informations et de gérer ou consulter des contenus pédagogiques. La fonction fondamentale d'une plate-forme pédagogique est de créer les conditions de fonctionnement d'une classe virtuelle, fondée sur un accompagnement pédagogique à distance des apprenants et la mise en œuvre de travaux collaboratifs ». (Ernst, 2008, p. 215).

Les plates-formes comportent généralement trois grands espaces. Le premier est un espace de cours regroupant le contenu de cours et les documents complémentaires. Le deuxième est un espace collaboratif permettant l'échange entre les acteurs sous différentes formes : forum de discussion, chat, messagerie interne, etc... Le troisième est un espace d'administration qui concerne le suivi des apprenants et la gestion des parcours de formation. Les principales fonctionnalités d'une plate-forme sont :

- diffusion de cours ;

- gestion de documents pédagogiques ;
- gestion d'un espace de travail coopératif d'une part entre les apprenants et d'autre part entre les apprenants et les enseignants, ainsi que, pour les différents acteurs, la mise à la disposition d'outils de communication ;
- suivi de l'apprentissage des apprenants.

De tout ce qui précède, nous nous retrouvons dans la définition d'une plate-forme d'apprentissage en ligne donnée ainsi par Lecoute :

« C'est un site web qui héberge du contenu didactique et permet la mise en œuvre de stratégies pédagogiques en :

- hébergeant le contenu pédagogique (textuel et multimédia) ;
- contrôlant l'accès aux ressources ;
- offrant des activités pédagogiques ;
- facilitant les activités de tutorat et de pilotage de la formation (suivi des cursus apprenants) ;
- facilitant le pilotage des ressources de l'organisme de formation (gestion des formateurs, des moyens logistiques et techniques) ;
- gérant la communauté d'apprenants ;
- permettant la gestion administrative des documents associés à la formation (attestation de formation par exemple) ». (Lecoute, 2007, p. 41-42).

Nous pouvons conclure ainsi : la plate-forme de FAD est un portail qui fournit une assistance à une communauté d'apprenants autour de contenus et d'activités d'apprentissage en formation à distance tout en permettant le suivi des résultats, la gestion des parcours de formation et la diffusion de contenus. Il est à noter que la plate-forme elle-même ne permet pas de former quiconque. Ce sont les interactions apprenants-enseignants qui conduisent ou non à la réussite de l'apprentissage. Ces interactions sont primordiales pour la réussite des apprenants, d'où, l'importance que l'enseignant-tuteur connaisse bien son rôle dans le cadre de la formation.

1.4.4. Dispositif de formation à distance

Comme notre projet vise à mieux comprendre les nouveaux rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance en Sciences de

l'Éducation, il nous semble également pertinent d'effectuer une brève définition de l'expression de dispositif.

Lebrun (2011, p. 3) entend par dispositif « un ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but ». Le dispositif de formation est généralement défini comme un ensemble de moyens techniques, logistiques et humains organisés dans le temps et l'espace par un centre de formation afin d'assurer la formation.

Dans la même optique que Lebrun, Geneviève Lameul (2005) citée par Peraya (2007, p. 10) définit un dispositif comme « un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif ». Dans le champ de la formation, Blandin (2002) cité par Peraya (2007, p. 10) considère un dispositif comme « un ensemble de moyens humains et matériels agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage ».

En nous appuyant sur les travaux de Soubrié (2007, p. 15), nous pourrions dire que le terme dispositif est à l'origine un terme technique. Il désigne alors un ensemble de pièces constituant un mécanisme. Il est utilisé en ingénierie de la formation pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Cet emprunt a pour conséquence de donner aux objets, comme les ordinateurs, le statut d'outils cognitifs et de concevoir l'enseignement non plus comme un processus linéaire, mais comme un ensemble complexe d'interactions entre les différentes composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage.

Quintin décrit le dispositif en disant qu'il représente « le résultat de l'articulation de l'ensemble des moyens – humains, organisationnels et techniques – mis en œuvre par les membres d'une institution (responsable, coordinateur, concepteur, enseignant) pour assurer la formation ». (Quintin, 2008, p. 21). C'est par lui que l'enseignant essaie d'organiser le parcours de formation qu'il propose aux apprenants. Pour leur part, Leclercq et Varga proposent la définition suivante :

« Un dispositif est un ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis. Dans le domaine particulier des EIAH¹¹, le "lexique de la formation ouverte et/ou à distance" définit un dispositif de formation comme étant "un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage". Ces deux définitions soulignent la dimension duale d'un dispositif : agencement de ... et au service de... ». (Leclercq et Varga, 2010, p. 159).

¹¹ Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.

Mobilisant des moyens techniques ainsi que des moyens humains, le dispositif est ainsi défini par Peraya (1999, p. 153) :

« C'est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets ».

Remarquons alors que, pour Peraya, le dispositif est une unité complexe de relations et d'interactions entre des éléments situés sur des plans différents : conceptuels, symboliques, relationnels. Les éléments d'un dispositif sont nombreux et comprennent les acteurs eux-mêmes et l'ensemble de leurs intentions, perceptions, réactions à l'intérieur de ce dispositif.

Pothier définit un dispositif comme : « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, et éventuellement d'une institution, d'objectifs et de conditions de travail particuliers ». (Pothier, 2003, p. 82-83).

Récapitulons en disant que le dispositif de formation présente un ensemble de fonctionnalités ainsi que de ressources humaines et matérielles dont l'objectif est de favoriser la réalisation de l'apprentissage. C'est un système complexe de transfert, de création et de partage de connaissances.

Nous pouvons dire que le but d'un dispositif de formation à distance est d'élaborer un environnement éducatif adéquat et adapté aux besoins et aux caractéristiques de ceux qui l'utiliseront, suffisamment souple afin que les apprenants aient la possibilité de devenir des acteurs responsables de leur formation. Chaque dispositif de formation à distance est basé sur trois moyens :

- les supports de formation,
- l'accompagnement pédagogique,
- les regroupements (en cas d'une formation hybride).

Reste à souligner qu'un dispositif de formation à distance nécessite une évaluation périodique de la part des apprenants.

Avec la progression fulgurante de la formation à distance en tant que forme d'apprentissage extrêmement privilégiée, au niveau universitaire, plusieurs dispositifs fonctionnent aujourd'hui avec succès.

1.4.5. Le dispositif FORSE - FOrmation et Ressources en Sciences de l'Éducation

Nous nous attacherons maintenant à présenter le dispositif **FORSE** que nous avons choisi comme terrain de recherche.

Dans son livre intitulé *"Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages"*, auquel nous empruntons une partie des informations ci-après, Wallet (2007, p. 9) donne quelques rappels historiques concernant le dispositif FORSE.

Le campus numérique FORSE (FOrmation et Ressources en Sciences de l'Éducation) est issu d'un ancien projet. Il a son origine dans le partenariat que l'Université de Rouen a réalisé avec le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en 1996. Ce partenariat concernait la proposition du DESS¹² ingénierie de la formation. Il s'agissait d'une formation à distance qui associait des cours sur support papier, des regroupements et des services de tutorat. En 1998, ce partenariat entre l'Université de Rouen et le CNED a été élargi avec l'association de l'Université de Lyon 2/ISPEF, sous la responsabilité et la coordination de Jean-Claude Régnier, en proposant un dispositif de formation à distance pour préparer à la licence de Sciences de l'Éducation.

En 2001, en réponse à l'appel à projet « campus numériques 2001 » initié par le Ministère de l'Éducation Nationale, le projet baptisé FORSE (FOrmation et Ressources en Sciences de l'Éducation) a été déposé par l'Université de Rouen, l'Université de Lyon 2 et le CNED, par Jean Houssaye, Jacques Wallet pour l'Université de Rouen et Jean-Claude Régnier, pour l'Université Lyon 2. Ce projet FORSE abordait un cursus complet en Sciences de l'Éducation.

D'autres auteurs nous éclairent :

Le Campus numérique FORSE est donc l'un des campus labellisés en réponse à l'appel à projets "campus numériques" de 2001. En 2002, le troisième appel à projet concernant les campus numériques se complète d'une proposition de création d'Environnements Numériques de Travail (ENT) qui permettent de mettre de nouveaux services à disposition des acteurs. Ces ENT se matérialisent par des plates-formes regroupant les outils et ressources pédagogiques nécessaires à leurs utilisateurs. (Régnier et Pradeau, 2009, p. 3).

Eneau et Simonian (2009, p. 42) soulignent que le Campus FORSE est l'un des plus anciens campus numériques français. Il permet chaque année à plus de 1 000 étudiants de

¹² Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.

poursuivre ou de reprendre des études en Sciences de l'Éducation, de la Licence 3 au Master 2 (professionnel et recherche). Les modalités d'enseignement et d'apprentissage proposées sur ce campus alternent périodes de regroupements et travail en ligne, enseignement et apprentissage en présence et à distance, individuel et en groupe, avec l'aide de tuteurs et d'animateurs.

Béziat (2012) explique que ce dispositif mobilise un nombre important d'acteurs : auteurs de cours, tuteurs, animateurs de plate-forme, responsables de formation, correcteurs et administrateurs.

Dans son article intitulé *"Statistical education and e-learning"*, Régnier (2003, p. 3) a construit un schéma expliquant les relations qui existent entre les différentes composantes du dispositif FORSE dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la statistique. Comme en atteste ce schéma, le pôle de l'enseignant est divisé en trois rôles distincts : correcteur ou évaluateur, auteur de cours et tuteur. La communication entre le tuteur et l'étudiant est facilitée par des outils tels que le courrier, le téléphone, le fax et le mail.

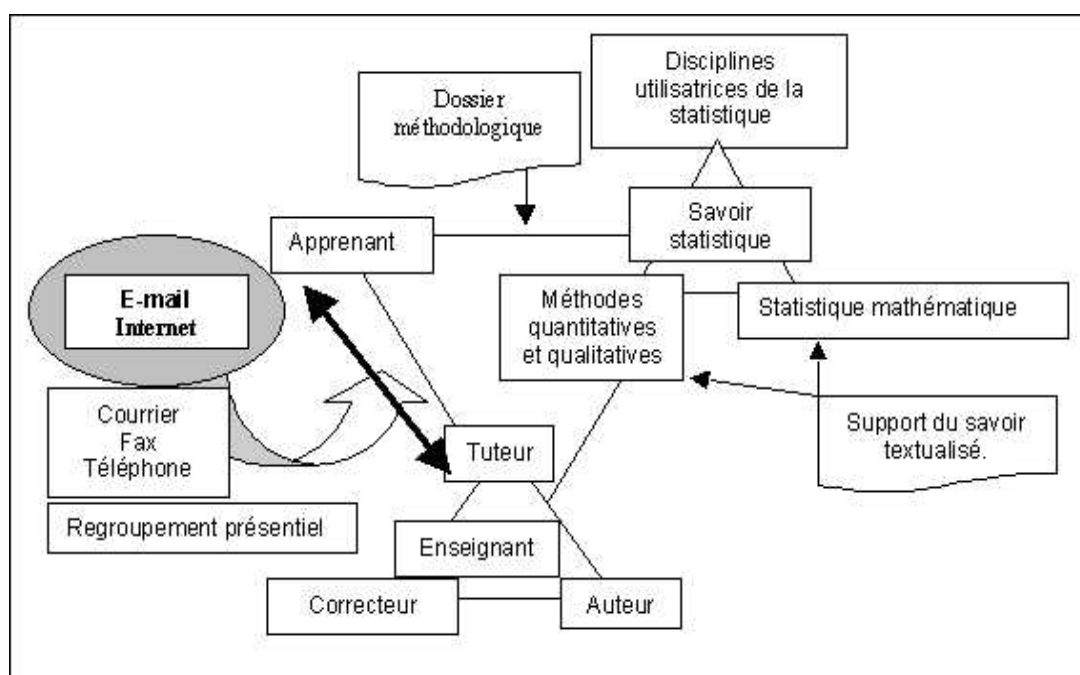


FIGURE 6-Didactic triangulation at the context distance teaching

Source : Régnier (2003, p. 3)

Citant Daguet (2015), notons par ailleurs que le public concerné par les formations FORSE est francophone : des français de métropole ou des DOM-TOM, mais aussi, grâce à l'appui d'une convention avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), des

étudiants africains ou du Proche-Orient comme le Liban. Comme le souligne Daguet, ceux qui ne sont pas en France passent les examens écrits dans les centres AUF et soutiennent les mémoires par visioconférence.

Le campus numérique FORSE est accessible par Internet sur le site www.sciencedu.org. Pour accéder aux cours, les étudiants doivent s'inscrire à l'université et au CNED, payer les droits d'inscription dans ces deux établissements ; les formations FORSE sont diplômantes.

Précisons enfin que ce dispositif offre différentes formations à distance permettant d'obtenir les diplômes suivants :

- Licence, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Éducation.
- Master 1, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Éducation.
- Master 2 professionnel, Ingénierie et Conseil en Formation (ICF).
- Master 2 Recherche Internationale Francophone (MARDIF).

1.4.6. La part de l'autonomie des apprenants à distance

« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ». Kant, Traité de pédagogie (1803).

Compte tenu de l'importance du fait que l'étudiant soit autonome dans une formation à distance, il nous semble nécessaire de parler de la notion de l'autonomie fortement présente dans ce type d'enseignement.

D'après le *Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF)*, l'autonomie est définie comme « l'ensemble des habiletés permettant à une personne de se gouverner par ses propres moyens, de s'administrer et de subvenir à ses besoins personnels ». ¹³

Dans ses travaux qui ont constitué la note de synthèse *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique Entre praxéologie et épistémologie scolaire*, Régnier (2000a) a largement abordé la question de l'autonomie du sujet-apprenant, en particulier, à l'égard du sujet-enseignant. Il a notamment insisté sur le fait que deux processus sont à prendre en compte

¹³ Grand Dictionnaire Terminologique. http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17009322 consulté le 27/10/2015.

« ... les processus instrumentation et autonomisation, non dans un simple rapport de juxtaposition, mais dans un rapport d'interaction, peut-être même dans une relation dialogique au sens donné par Edgar Morin [...] ordonnée au phénomène du développement cognitif du sujet. En d'autres mots, nous ne concevons pas le développement de l'autonomie du sujet apprenant sans l'usage d'instruments pour le soutenir. Et l'accès à un degré supérieur d'autonomie accroît la capacité du sujet à recourir à d'autres instruments qui, à leur tour, lui permettront de poursuivre son développement. Nous entendons par autonomisation, le processus par lequel un sujet, sous l'influence de facteurs endogènes et exogènes, devient plus autonome ». (Régnier, 2000a, p. 72).

En tant que cofondateur du dispositif FORSE, Régnier a tenté de mettre en œuvre ses perspectives dans la construction des ingénieries pédagogiques qu'il a introduites en particulier dans les formations à la statistique intégrée aux cours de méthodologie de construction et traitements des données. (Régnier, 2006 ; Régnier et Pradeau, 2009).

La communauté des chercheurs s'accorde à dire que la formation à distance se fonde sur la capacité de l'apprenant à construire une démarche personnelle et autonome. Ce dernier est censé savoir déterminer ses besoins et choisir les moyens de les satisfaire. Il travaille à son rythme en organisant les périodes d'études dans son cadre de vie qu'il soit personnel, social ou professionnel. Colin et *al.* notent que

« préparer un diplôme à distance requiert une belle énergie, car sans l'univers contraignant de la fac ou du lycée, il est souvent difficile de se mettre spontanément au labeur. Surtout que, souvent on choisit cette formule pour faire face à un emploi du temps professionnel ou familial chargé. Voilà qui explique en grande partie le fort taux d'abandon des candidats et les faibles taux de réussite aux examens ». (Collin et *al.*, 2003, p. 53).

Dans ce type de formation, les apprenants doivent occuper une place privilégiée tout en étant responsabilisés dans le processus. À cet effet, ils sont appelés à assumer la planification et la gestion de déroulement de leur apprentissage. Autrement dit, le passage à la formation à distance oblige davantage l'apprenant à développer une réflexion critique en fonction du contexte d'apprentissage afin d'éviter l'échec. L'apprenant devra jouer un rôle actif et assumer la responsabilité de son parcours. Citant Bellier, nous pouvons dire

« qu'un des termes les plus utilisés pour décrire le profil nécessaire en FAD est celui d'« autonomie ». Sans un certain niveau d'autonomie, sans une capacité minimum de se débrouiller seul, le e-learning risque de ne pas fonctionner. Cette autonomie joue d'une part face à l'outil et d'autre part face au cheminement pédagogique ». (Bellier, 2001, p. 37).

Du fait de son isolement et de l'absence de relation en face-à-face avec les autres acteurs de la formation, l'apprenant est alors contraint à l'autonomie. Il doit gérer son apprentissage de manière autonome. L'autonomie de l'apprenant à distance s'inscrit dans sa capacité d'orienter sa formation en fonction de ses besoins et de ses motivations. Dans cette

optique, il est appelé à prendre en charge certaines dimensions de son apprentissage comme par exemple l'organisation de ses horaires d'étude et de son rythme de travail. Linard définit l'autonomie de la façon suivante :

« savoir se débrouiller seul en situation complexe mais aussi collaborer, s'orienter dans les contraintes et les nécessités multiples, distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne pas se noyer dans la profusion des informations, faire les bons choix selon de bonnes stratégies, gérer correctement son temps et son agenda... ». (Linard, 2001).

C'est la capacité de se diriger soi-même. Dans une perspective pédagogique, ce terme désigne la capacité de l'apprenant à organiser lui-même son rapport aux savoirs. Ainsi, l'autonomie est la capacité de l'apprenant à utiliser convenablement les composantes de son environnement dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Selon Nissen (2012, p. 2), un apprenant autonome impliqué dans une formation à distance se prend en main, agit de manière indépendante, sait où chercher de l'aide ou auprès de qui. Régnier explique que « le développement de l'autonomie de l'être humain [...], conduit à imaginer qu'il peut devenir, sous certaines conditions, capable d'être son propre éducateur. Cette capacité de s'auto-éduquer intègre alors celle de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger ». (Régnier, 2000a, p. 124).

L'e-learning fonctionne donc en faisant appel à une grande autonomie de l'apprenant, ce qui incite à évoquer deux points : la solitude et l'accompagnement de l'apprenant.

La présence virtuelle d'un tuteur diminue le risque de solitude qui conduit souvent l'étudiant à l'abandon. En effet, le sentiment d'isolement est considéré comme une des causes principales de l'abandon dans la formation à distance.

Il est indispensable pour l'apprenant à distance d'avoir un accompagnement de la part d'un tuteur dont les tâches touchent les aspects organisationnels, sociaux et bien évidemment pédagogiques. À cet égard, le tuteur a une importance primordiale.

Pour ces raisons, l'existence d'un tutorat adapté et personnalisé est essentielle afin de compenser et rompre l'isolement de l'apprenant et l'aider dans son apprentissage tout en l'encourageant à être autonome. Ainsi, l'autonomie de l'apprenant qui étudie à distance ne doit jamais conduire à la solitude.

Récapitulons en disant que les apprenants qui s'engagent dans une formation à distance optent pour un mode d'apprentissage qui exige de l'autonomie. La FAD requiert également de la motivation et de la persévérance. Rolland Viau (2009, p. 188) définit « la motivation comme étant l'intérêt que l'étudiant porte à ses études. Condition essentielle à l'engagement et à la persévérance dans les études, la motivation est une des plus importantes

caractéristiques d'apprentissage à considérer ». Notons que la motivation est le facteur psychologique premier dans tout processus d'apprentissage. Sans motivation de la part de l'apprenant, il ne peut y avoir aucun apprentissage. De ce fait, il est important que les acteurs du processus de formation entretiennent les conditions pour la motivation de l'apprenant.

Autonomie, motivation et persévérance sont des qualités qu'il faut posséder au départ, mais qu'il est également possible d'acquérir et de développer au fur et à mesure de la formation avec cette forme d'apprentissage. D'après George et *al.* (2004, p. 2), « il conviendrait mieux de les aider [les apprenants] à développer leur capacité de travail en autonomie que de présupposer son existence pour mettre en place des formations à distance ». Nissen (2012, p. 3) note que « si l'autonomie ne doit pas être un simple présupposé [...], la formation doit donc aider et soutenir l'apprenant à être autonome ». Selon ces auteurs, l'apprenant ne doit pas obligatoirement être autonome pour qu'il puisse suivre une formation à distance, puisqu'il peut y apprendre à le devenir.

Étudier à distance suppose donc la mise en œuvre de compétences complexes, et force est de constater que les étudiants qui s'impliquent dans une formation à distance ne sont pas tous en capacité de travailler efficacement. Il faut que l'étudiant(e) inscrit(e) dans une FAD fasse preuve d'une autonomie en étant capable de s'organiser et ait la volonté de réussir.

2. Chapitre 2 : Les formations à distance et la fonction enseignante

Dans ce chapitre, nous présenterons successivement les notions d'apprentissage et d'enseignement, les grandes théories de l'apprentissage, la fonction enseignante dans la formation tant en présentiel qu'à distance, la fonction tutorale ; nous terminerons ce chapitre par les nouveaux rôles de l'enseignant impliqué dans une formation à distance.

En premier lieu, soulignons que Peraya et Jaccaz font une différence entre la fonction et le rôle. Pour ces auteurs,

« le premier terme constituerait la facette strictement professionnelle de l'acteur (ce qu'il doit faire, ses tâches, son cahier des charges), le second désignerait des aspects psychosociaux et comportementaux qui relèvent de la place et de la posture de l'acteur dans le dispositif ». (Peraya et Jaccaz, 2004, p. 285).

D'après Le Breton (1981) cité par Berrouk (2010, p. 60),

« la fonction est une façon particulière d'exercer un rôle. Chaque fonction est donc caractérisée par un ensemble de tâches dont chacune est définie par ce que doit accomplir une personne pour remplir une fonction. C'est une mise en œuvre de moyens permettant d'atteindre les exigences d'une fonction ».

Ainsi, nous pouvons considérer que le rôle serait un ensemble de fonctions, tandis que la fonction serait un ensemble de tâches. L'enseignant-tuteur devrait assumer différentes fonctions pour exercer au mieux son rôle.

Comme on le constate dans les pages précédentes, la formation à distance recourt à plusieurs outils qui vont des techniques rudimentaires à la haute technologie. Ces outils et leurs usages ont continuellement évolué, ce qui oblige les enseignants à modifier leur pédagogie actuelle pour y incorporer ces outils.

Nous appuyant sur les travaux de Lewandowski, nous considérons que

« pour les formateurs, passer de l'enseignement traditionnel à la conception ou à la mise en œuvre de cours en ligne n'a rien d'évident. Nombre d'entre eux en effet ne maîtrisent pas suffisamment les technologies éducatives. Et dans le même temps, ils acceptent mal de se voir dépossédés de leur mission éducative par des techniciens ». (Lewandowski, 2003, p. 136).

C'est la raison pour laquelle, certains enseignants émettent quelques résistances à l'utilisation des TIC en formation. Pour eux, le recours aux TIC peut remettre en cause leurs pratiques pédagogiques, leur rôle et les compétences requises. S'ajoute à cela que, majoritairement, les enseignants n'ont jamais appris à se servir de ces outils. On comprend

alors que l'introduction des TIC en formation conduise à une évolution en termes de compétences. Le métier d'enseignant évolue donc de façon certaine, mais ne disparaît pas.

Poyet (2002 p. 3) donne cinq raisons pour lesquelles ces outils modifient profondément les situations de formation :

- « la relation au temps peut être modifiée : la formation peut se dérouler en temps différé selon un séquençement individualisé ;
- la relation à l'espace peut être modifiée : la formation peut se dérouler en dehors de la présence des formateurs et dans n'importe quel lieu ;
- la relation à l'apprenant peut être modifiée : la formation est centrée sur l'apprenant et non pas sur le formateur. On passe réellement d'une formation de groupe à une formation individualisée ;
- le support de communication et de formation privilégié est le texte. En formation traditionnelle, les échanges entre le formateur et les apprenants se déroulent en général sous forme de questions-réponses orales. Avec les TIC, la plupart des échanges se fait par l'intermédiaire de textes écrits (messagerie, outils de travail collaboratif, etc...) ;
- les outils pédagogiques offrent des degrés et des formes d'interactivité divers que le formateur peut exploiter différemment ».

Nous pouvons alors indiquer que le formateur impliqué dans une formation à distance est invité à réinterroger ses propres pratiques ou sa façon d'aborder la pédagogie en prenant en compte la nécessité de passer de l'instruction à « l'accompagnement à l'autonomisation ».

2.1. Retour sur les notions d'apprentissage et d'enseignement

Présentons dans ce sous-chapitre les deux notions d'« apprentissage » et d'« enseignement ».

Barnier (2010) fait la distinction entre ces deux expressions. Dans le même texte, pour cet auteur,

« apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc... C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. Enseigner véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié : si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible. Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose ». (Barnier, 2010, p. 2-3).

L'objectif prioritaire de tout enseignement est alors d'aider les étudiants à apprendre. L'apprentissage se définit comme une modification du comportement après un enseignement.

En allant dans le même sens, nous considérons que l'apprentissage traduit les activités permettant l'acquisition des connaissances par les apprenants, tandis que l'enseignement concerne la transmission de ces connaissances par les enseignants avec l'intention de faire apprendre. Selon le Larousse, l'apprentissage est un « ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience ».¹⁴ À travers cette définition, nous trouvons les traces des behavioristes qui examinaient des processus de mémorisation chez les animaux puis chez l'homme, les schèmes proposés par Piaget et les structures acquises par l'expérience ainsi que l'importance de l'environnement mis en valeur notamment par les travaux de Vygotski. Les théories d'apprentissage seront traitées dans le sous-chapitre suivant.

Dans le *Dictionnaire des concepts clés en pédagogie*, apprendre c'est « modifier son comportement et ses représentations. C'est traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement [...] ». (Raynal et Rieunier, 2009, p. 34).

Hélène Trocmé-Fabre (1990) citée par Frayssinhes (2011, p. 45-46) note qu'« apprendre est un art de vivre en harmonie avec soi-même et avec son environnement auquel et duquel l'être humain participe ».

La définition que donne Altet de l'enseignement est la suivante : « l'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ». (Altet, 1994, p. 3).

Pour Régnier (2000a, p. 132),

« ... enseigner est une action d'un être humain qui consiste, à la fois, en la désignation, dans le champ des mathématiques et de la statistique, des contenus (concepts, techniques, méthodes) à faire apprendre par d'autres êtres humains (adolescents, adultes), et en l'organisation des conditions favorables à l'activation du processus d'apprentissage chez ceux-ci dans un cadre institutionnel repéré : le lycée ou l'université ».

¹⁴ www.larousse.fr/encyclopedie/divers/apprentissage/22390 consulté le 18/12/2015.

Une fonction importante qu'un enseignant en contexte scolaire ou universitaire, est amené à assumer, est celle de construire des ingénieries pédagogiques (Régnier, 2000a, p. 17) comprises dans un sens assez complet comme dans la définition donnée dans un J.O. : « ensemble des activités de conception, d'étude, de projet, de réalisation, d'aide au fonctionnement et d'évaluation des moyens techniques d'enseignement et de formation ». (J.O. du 11 septembre 1992, p. 12522).

« Enseigner désigne [...] une éducation intentionnelle ; c'est une activité qui s'exerce dans une institution, dont les buts sont explicites, les méthodes plus ou moins codifiées, et qu'assurent des professionnels ». (Reboul, 1989, p. 16).

« La fonction enseignante est essentiellement une fonction de transmission, occasion pour l'enseignant de donner le savoir qu'il a intégré et de susciter chez l'enseigné le désir d'apprendre, d'approfondir, de prolonger la réflexion commencée avec le maître ». (Braun, 1989, p. 40). Rejoignant Lebrun, nous décrivons

« l'enseignement comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts... peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en résolution de problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement ». (Lebrun, 2005, p. 21).

Albero (2014, p. 45) note que l'enseignement, sous contrôle de l'enseignant, vise principalement une transmission d'information à traiter par l'apprenant, lequel, pour la transformer en apprentissage en vue d'élaborer une connaissance, fera appel à plusieurs démarches : compréhension, mémorisation, synthèse, enrichissement documentaire, etc....

Soulignons qu'enseigner est un processus complexe. Il ne s'agit pas simplement de transmettre un savoir, mais de « créer une situation pour que l'élève élabore ou transforme des connaissances qu'une institution a définies ». (Musial et Tricot, 2008, p. 22). Sous cet angle de vue, l'enseignement ne doit en aucun cas se restreindre en un simple transfert de connaissances à un apprenant passif. L'enseignant doit créer les conditions de l'apprentissage, favoriser les échanges, inciter à la recherche et aider les apprenants à apprendre.

Ces deux processus d'« apprentissage » et d'« enseignement » sont donc si solidaires et si synergiques qu'il est presque impossible de parler de l'un sans évoquer l'autre, en contexte scolaire ou universitaire.

2.2. Retour sur les grandes théories de l'apprentissage

Nous pouvons regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage en quatre courants qui sont les suivants :

1. le courant d'inspiration béhavioriste,
2. le courant d'inspiration cognitiviste,
3. le courant d'inspiration constructiviste,
4. le courant d'inspiration socio-constructiviste.

Décrivons brièvement, dans un premier temps, chacun des quatre courants mentionnés en dessus puis définissons, dans un second temps, les deux termes d'« enseigner » et d'« apprendre » selon ces courants.

2.2.1. Le courant béhavioriste

Le béhaviorisme ou comportementalisme est une approche de la psychologie qui s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables. Dit autrement, il étudie les comportements des individus soumis à des facteurs extérieurs. Cette théorie considère l'esprit comme une boîte noire en estimant l'activité intellectuelle comme inaccessible. Il est alors plus réaliste, pour les béhavioristes, de s'intéresser aux entrées et aux sorties qu'aux processus eux-mêmes. Le béhaviorisme définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Il met l'accent sur les différentes formes de conditionnement qui entraînent des modifications de comportement. Cette théorie insiste sur le rôle de l'enseignant plutôt que sur celui de l'apprenant. L'enseignant élabore un système de renforcement qui conduit l'apprenant à adopter certains comportements.

On doit initialement ce courant à Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936) avec ses expériences sur la salivation du chien. Dans le conditionnement classique pavlovien, un stimulus entraîne une réponse. Le béhaviorisme fut ensuite développé par John Broadus Watson (1878-1958), pour qui l'apprentissage était le résultat d'un conditionnement répondant à des stimuli positifs avec des récompenses ou stimuli négatifs avec des punitions. Le béhaviorisme fut ensuite enrichi par Burrhus Frédéric Skinner (1904-1990). Le conditionnement opérant de Skinner se distingue du conditionnement classique dans la mesure où, dans le conditionnement opérant, on renforce une réponse par la manipulation des contingences. Chez Skinner, l'apprentissage repose sur deux éléments, le renforcement et la punition. Le renforcement est une conséquence d'un comportement qui rend plus probable que le comportement soit répété. Tandis que la punition est une conséquence d'un comportement

qui rend moins probable que le comportement soit répété. Le renforcement peut être soit positif par l'ajout d'un stimulus agissant sur l'organisme soit négatif par le retrait d'un stimulus agissant sur l'organisme ; il en est de même de la punition.

2.2.2. Le courant cognitiviste

Le cognitivisme est un courant de la recherche scientifique qui est né en opposition avec le béhaviorisme limitant l'apprentissage à une association stimulus-réponse. Il s'intéresse à l'étude de la connaissance, de la mémoire, de la perception, du langage, des réflexions, ..., bref, de l'activité cognitive des individus. En d'autres termes, ce courant s'intéresse à ce qui se passe à l'intérieur du cerveau de l'individu et aux fonctions mentales qui lui permettent de traiter l'information. Le cognitivisme considère l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Nous pouvons dire que cette théorie analyse le fonctionnement du cerveau par analogie avec celui de l'ordinateur. Selon les cognitivistes, il est nécessaire d'étudier les mécanismes mentaux, c'est-à-dire ce qui se passe entre le stimulus et la réponse du schéma béhavioriste, et donc d'entrer dans la boîte noire. Dans la conception cognitiviste, la pensée est un processus de traitement de l'information. De plus, l'apprentissage est un processus actif ; le sujet joue un rôle primordial dans son propre processus d'apprentissage.

2.2.3. Le courant constructiviste

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développée notamment par le psychologue suisse Jean William Fritz Piaget (1896-1980) qui a critiqué les modèles béhavioristes où l'apprenant est passif. Comme nous venons de le voir, le béhaviorisme ne s'intéresse qu'aux résultats et considère que l'acquisition de nouveau comportement est dépendante de la production d'une réponse à un stimulus. Le constructivisme, quant à lui, s'attache à étudier les processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. Selon Piaget, le sujet se construit en élaborant ses objets et l'enfant doit atteindre un développement mental avant tout apprentissage. Jean-Marie Dolle (2001, p. 48) souligne que, d'après Piaget, la connaissance est « le produit d'interactions entre un sujet et son milieu, la connaissance provient de l'activité du sujet et, particulièrement, de sa capacité à extraire de l'élément du milieu ou objet ses propriétés ». Pour ce courant théorique, l'apprentissage est un processus de construction des connaissances et chaque apprenant construit la réalité en se basant sur sa perception d'expériences passées ou par son action propre ; la connaissance du monde se fonde donc sur des représentations humaines de notre

expérience du monde. Dans une perspective constructiviste, le but de l'apprentissage est de construire sa propre signification ; les apprenants sont alors actifs dans la recherche du sens. En d'autres termes, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Les constructions mentales qui résultent sont le produit de l'activité de l'individu.

2.2.4. Le courant socio-constructiviste

Le socio-constructivisme accorde une importance particulière à la dimension relationnelle de l'apprentissage, c'est-à-dire, la dimension du contact et des interactions avec autrui pour construire ses connaissances. Pour ce courant, l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans lequel elle est située. Dans ce contexte, l'apprentissage est un processus de construction, voire de reconstruction de conceptualisations (schèmes) permettant la compréhension du réel et la réalisation des diverses opérations mentales, ces schèmes se formant par l'interaction de l'apprenant avec son environnement. L'apprentissage est alors considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges. Lev Vygotski (1896-1934), qui peut être considéré comme le père du socio-constructivisme, met l'accent sur l'aspect social des processus cognitifs permettant l'apprentissage. L'apprentissage est vu, selon Vygotski, comme un phénomène socio-constructif. Il exige de l'enseignant et des apprenants, de sortir de leur rôle traditionnel pour collaborer ensemble de façon que chacun d'eux puisse construire ses propres significations et connaissances. On peut dire que c'est le scénario que l'on rencontre dans une situation de formation à distance où les interactions entre apprenants et celles d'apprenants/tuteurs mènent à une structuration des apprentissages.

Selon le courant behavioriste, enseigner signifie la stimulation des comportements observables appropriés ; apprendre signifie l'association d'une récompense à une réponse. Selon le courant cognitiviste, enseigner désigne la présentation de l'information de façon structurée ; apprendre désigne le traitement de l'information de façon organisée. Dans le courant constructiviste, enseigner c'est offrir des situations problèmes permettant l'élaboration de représentations adéquates du monde ; apprendre c'est organiser ses connaissances et compétences par son action propre ou développer de nouveaux schèmes d'action. Selon le courant socio-constructiviste, enseigner c'est organiser des situations d'apprentissage en vue de résoudre des conflits socio-cognitifs ; apprendre c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses idées, ses représentations et ses visions du monde à celles des autres.

2.3. La fonction enseignante à l'université

Les courants pédagogiques contemporains indiquent une plus forte centration sur l'apprenant. Cependant, la place de l'enseignant reste capitale dans les domaines éducatifs, scolaire et universitaire. Toutefois, l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif des connaissances, car l'apprenant peut y accéder à tout moment avec plus de facilité. Raison pour laquelle, même en présentiel, le rôle de l'enseignant est amené à se transformer. Il ne s'agit plus de transmettre une information, mais de former les apprenants à la recherche d'informations ainsi qu'à la prise de distance face à ces informations.

Autrement dit, selon les courants pédagogiques contemporains, on est passé d'un modèle basé sur la transmission de savoirs à un autre basé sur la construction de savoirs. La première conception place l'apprenant dans un rôle de récepteur de l'enseignement transmis par l'enseignant, tandis que la seconde conception place l'apprenant au cœur du dispositif ; il est à la fois récepteur et émetteur dans le schéma d'apprentissage. Ce nouveau modèle exige de l'enseignant qu'il soit un médiateur entre le contenu de l'apprentissage et l'étudiant en l'incitant à collaborer avec ses pairs. Devant les exigences et les défis de l'époque actuelle, le métier d'enseignant est devenu une combinaison de celui de leader, d'accompagnateur et de guide. Pour bien orienter ses étudiants, l'enseignant doit comprendre les caractéristiques et les besoins de ceux-ci. Il doit savoir utiliser les technologies actuelles et encourager les étudiants à collaborer.

Dans la modalité en présentiel, la responsabilité de la fonction d'enseignement est totalement assumée par l'enseignant. Tandis que dans celle d'une FAD, l'enseignant n'est plus la seule source de référence. Son rôle se transforme et même s'enrichit. « Ce mode d'interaction oblige le professeur à connaître les TIC, à les apprivoiser, à varier les modes pédagogiques pour faciliter les modes d'apprentissage ». (Marchand, 2005, p. 76).

Avec l'utilisation des TIC en éducation, nous sommes devant un processus complexe qui requiert de la part des enseignants une adaptation à des environnements numériques, une forme de travail de plus en plus collaborative et le recours à des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif des apprenants. Cela devient de plus en plus indispensable au sein d'un dispositif de formation à distance.

D'une certaine manière, nous partageons l'idée que l'enseignement est une activité complexe qui relève de diverses compétences, impliquant de :

- préparer des cours,

- créer et organiser des activités,
- concevoir différentes formes d'évaluation,
- gérer sa classe,
- maintenir un climat propice aux apprentissages,
- développer la confiance des apprenants,
- rentrer en relation avec les apprenants,
- favoriser leurs apprentissages,
- développer leurs compétences,
- résoudre les problèmes rencontrés.

Nous allons maintenant aborder la fonction enseignante dans les deux types d'enseignement : en présentiel et à distance.

2.3.1. La fonction enseignante dans la formation universitaire en présentiel

Avant de débiter cette partie, nous voudrions souligner qu'on utilise le terme « **présentiel** » pour désigner le moment où les apprenants, qui suivent la formation, sont réunis ou regroupés dans un même lieu avec l'enseignant ou le formateur.

Le mode d'enseignement en présentiel se caractérise par la coprésence de l'enseignant et de l'apprenant et donc par des interactions qui se font en face-à-face dans une salle de classe ou en amphithéâtre. Ce type de formation offre un échange direct avec l'enseignant et les autres étudiants et exige de ceux-ci de se déplacer régulièrement, ainsi que de respecter un programme précis.

Dans l'enseignement universitaire en présentiel, le rôle de l'enseignant est dans un premier temps de préparer son cours ou de rédiger des notes de cours pour son intervention. Dans un deuxième temps, ce serait de choisir la manière dont il va aborder les différentes thématiques pour les exposer aux étudiants, souvent par un cours magistral, et de choisir les activités les plus pertinentes pour les travaux dirigés ou pratiques. Enfin, il va présenter son cours dans la salle de classe ou l'amphithéâtre. Comme le soulignent Bécard et Pelletier (2001, p. 133), « en contexte universitaire, l'enseignement magistral est une méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs ».

La mission première de l'enseignant repose donc sur l'organisation de conditions favorables à l'apprentissage de connaissances qu'il a désignée (au sens étymologique du verbe enseigner : mettre un signe). Il n'est pas amené forcément à élaborer des ressources

pédagogiques qui existent déjà, mais plutôt à permettre à l'apprenant de s'approprier un savoir, même s'il faut créer un nouveau matériel.

Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle d'intermédiaire ou de médiateur entre les apprenants et le contenu. Toutes les activités liées à la fonction enseignante sont assurées de façon absolue par un acteur central, à savoir : l'enseignant. Ce dernier dispense les savoirs, guide les groupes d'apprenants, organise les activités et évalue les connaissances acquises.

C'est ce que représente le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988). Ce chercheur définit toute situation pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Les trois axes de ce triangle sont les suivants :

- l'axe savoir/enseignant qui nous situe dans le processus « enseigner »,
- l'axe enseignant/apprenant qui nous situe dans le processus « former »,
- l'axe apprenant/savoir qui nous situe dans le processus « apprendre ». (Figure 7).

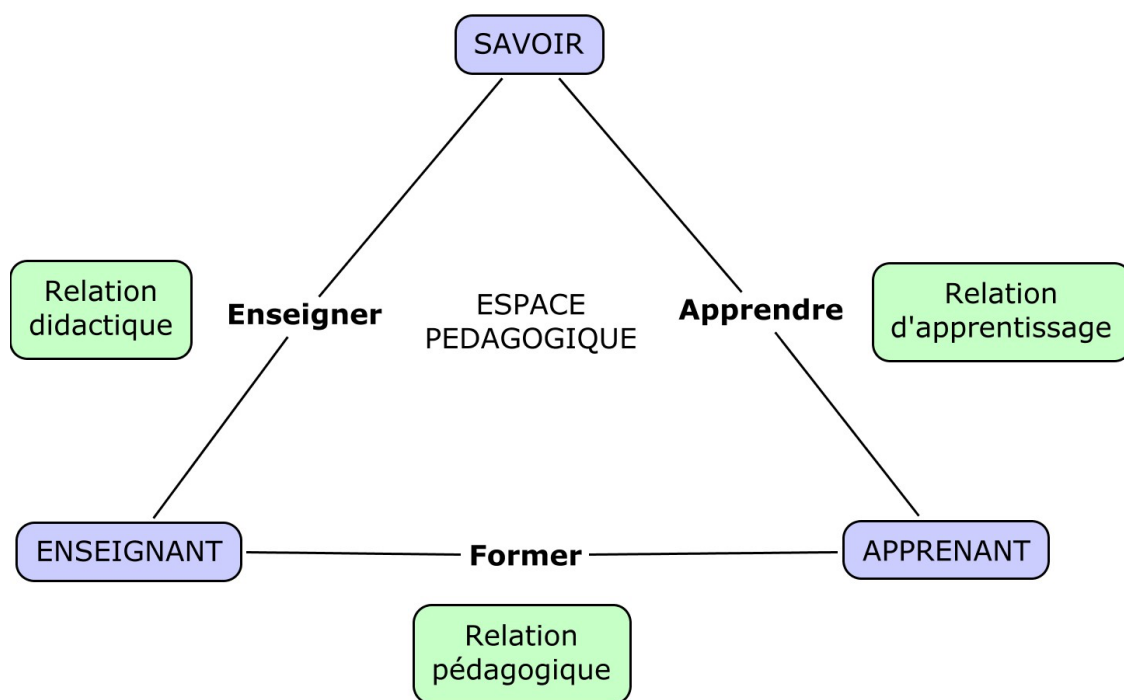


FIGURE 7-Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

Source : <https://mastereeme.wordpress.com/2012/12/20/le-triangle-pedagogique/>

Dns une conception pédagogique, dite traditionnelle, l'enseignant transmet le contenu de formation qu'il se doit de préparer de manière rigoureuse avant son intervention.

L'étudiant reçoit ce contenu proposé par l'enseignant et son apprentissage se réalise en écoutant la présentation de l'enseignant, en prenant des notes, en s'entraînant à faire des exercices et en faisant sa propre synthèse ; l'expérience montre qu'il pourrait être tenté, en quelque sorte, d'apprendre par cœur. Le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement alors que le rôle de l'étudiant est d'écouter attentivement. Depuis plusieurs années, l'intervention de l'enseignant devient plus complexe. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner un contenu disciplinaire, mais aussi d'accompagner les apprenants dans leur démarche. Dit autrement, on est passé d'un paradigme d'**enseignement** à un paradigme d'**apprentissage**. Dans le paradigme d'enseignement, l'activité est complètement centrée sur l'enseignant qui a un rôle de transmetteur de savoir ; l'apprenant est un récepteur passif. Tandis que dans le paradigme d'apprentissage, l'activité est centrée sur la production de l'apprenant qui se transforme en un constructeur actif de connaissances ; le rôle de l'enseignant ici devient celui de médiation et d'animation.

Markus insiste sur l'importance de l'implication des apprenants dans l'apprentissage actif en disant :

« Être assis dans un amphithéâtre et recopier les transparents du professeur sont des activités passives entraînant une faible mémorisation. En revanche, extraire des informations d'un texte écrit, distinguer les arguments pertinents de ceux non pertinents, évaluer la qualité d'une étude scientifique, hiérarchiser ou établir des liens entre des informations, appliquer une solution abstraite à un problème concret, reformuler des idées ou les expliquer à autrui sont toutes des activités impliquant de l'apprentissage actif ». (Markus, 2011, p. 14-15).

Dans l'enseignement en présentiel, l'enseignant transmet des connaissances à des apprenants, tous rassemblés dans la même salle qui constitue l'unité spatiale de l'apprentissage. De ce fait, nous soulignons que

« l'enseignant en présentiel peut gérer son cours, au fur et à mesure de son déroulement, en fonction des réactions verbales et non verbales de son public. Dans le face-à-face pédagogique, les regards échangés, les mimiques d'intérêt ou de désintérêt, de fatigue ou d'incompréhension constituent autant d'informations qui lui parviennent et lui permettent d'ajuster son discours, compléter ses explications, reformuler... Il peut adapter le contenu et la progression de sa présentation en tenant compte des questions et des difficultés exprimées par les apprenants ». (Glikman, 2002, p. 214).

En quelques mots, l'enseignant peut organiser son intervention en fonction des signes verbaux et non verbaux énoncés par les apprenants.

2.3.2. La fonction enseignante dans la formation universitaire à distance

La formation à distance est caractérisée par l'absence physique de l'enseignant. Cette situation impose de repenser le rôle de ce dernier et le mode de transmission des connaissances, ainsi que la relation pédagogique.

Dans ce type de formation, l'enseignant doit construire son cours et organiser la présentation des connaissances en prévoyant, dans la mesure du possible, les éventuels questionnements et problèmes de ses étudiants. Il doit donc posséder une connaissance préalable des caractéristiques, des besoins et des pratiques d'apprentissage de ces derniers.

Il n'y a nul doute que l'enseignant, généralement habitué à enseigner en présentiel, éprouve souvent des difficultés à se plier à l'expérience de la FAD. D'après Glikman,

« avec le développement des formations à distance, la multiplicité et la complexité accrue des technologies auxquelles elles recourent, nombre de formateurs se trouvent, depuis plusieurs années, confrontés à une crise d'identité professionnelle, liée à une remise en question de leur métier, voir de leur emploi. Christiane Guillard, présidente de la FIED¹⁵ et vice-présidente de l'Université Paris X, affirme la pérennité de la fonction du formateur en déclarant en 1996 : [...] malgré les angoisses de certains enseignants qui craignent de se voir dépossédés de leurs tâches par les machines, le rôle du formateur demeure essentiel. Il le demeure sur le plan de la conception du produit, car qui mieux que le formateur pourrait déterminer les éléments à intégrer dans un produit de formation pour que ce dernier soit exhaustif et correct sur le plan de la connaissance ? Il le demeure aussi sur le plan de l'utilisation du produit, car le formateur est le seul à pouvoir jouer auprès de l'utilisateur le rôle que jouait Socrate auprès de ses disciples et à faire du consommateur-éponge un individu critique... ». (Glikman, 2002, p. 217-219).

Le rôle du formateur impliqué dans une formation à distance est amené à se transformer et se modifier profondément. L'enseignant n'a donc plus seulement à élaborer le contenu du cours et/ou à l'exposer devant ses étudiants, mais son activité s'oriente aussi vers l'accompagnement. Nous constatons que le rôle de l'enseignant au sein d'une formation à distance semble primordial : il n'a plus la seule responsabilité de transmettre des connaissances, mais celle d'accompagner l'apprenant dans ses apprentissages, de lui faire acquérir un maximum d'autonomie. Il est là pour lutter contre le sentiment d'isolement que pourrait ressentir l'apprenant et pour soutenir sa motivation par des encouragements et des questionnements.

Nous pensons alors que l'enseignant n'est plus le seul détenteur des connaissances ni le seul transmetteur de celles-ci. Son rôle évolue vers un rôle de « tuteur ». Il est amené à adopter une attitude d'accompagnement à différents niveaux : accompagnement

¹⁵ Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance.

méthodologique, soutien psychologique, soutien sur le contenu, soutien technique, etc... Ce rôle de tuteur n'est pas radicalement nouveau, il existe déjà dans le cadre des formations en présentiel, mais il est plus indispensable au sein de la FAD ; dans ce cadre, le tuteur joue plusieurs rôles : coordination des activités des apprenants, suivi de l'apprentissage des apprenants, animation des discussions...

Dans l'enseignement à distance, l'enseignant devient aussi concepteur de tâches d'apprentissage. Il doit s'interroger sur le parcours à établir dans le but d'aider l'apprenant à apprendre en autonomie. Ce travail de conception est plus consommateur de temps que la préparation d'un cours en présentiel. Pendant le déroulement de la formation elle-même, le rôle de l'enseignant évolue vers celui d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide si besoin. Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. L'évaluation du parcours des apprenants ne se présente pas ici nécessairement selon les modalités habituelles. En effet, plusieurs paramètres s'évaluent en cours de formation. Si les travaux des étudiants aboutissent à des productions orales ou écrites, celles-ci peuvent être évaluées de manière traditionnelle.

Dans ce contexte, le formateur doit développer des compétences techniques et apprendre à utiliser les technologies actuelles afin qu'il puisse communiquer et interagir avec les apprenants et les autres acteurs du dispositif de formation. L'enseignant à distance doit modifier ses pratiques pour les faire évoluer vers un accompagnement au développement de l'autonomie de l'apprenant. Il doit également développer des capacités de travail collaboratif de façon à exploiter au mieux les potentialités offertes par les TIC.

Dans la formation à distance, nous distinguons deux types principaux d'activités de l'enseignant : la phase de préparation ou conception et la phase de tutorat. Autrement dit, nous pouvons diviser le rôle de l'enseignant engagé dans une formation à distance en deux rôles distincts. Le concepteur pédagogique crée les supports pédagogiques et les contenus de la formation (les documents qui seront mis à disposition des étudiants) ainsi que le scénario pédagogique, tandis que le tuteur interagit durant la formation avec les apprenants dans le but de les aider à construire leurs connaissances et compétences. Ajoutons que, dans certains cas, une même personne peut jouer ces deux rôles de conception et de tutorat. Dans la présente recherche, nous nous focalisons uniquement sur la fonction tutorale.

2.4. La fonction tutorale dans une formation universitaire à distance

Apprendre en formation à distance signifie le plus souvent se retrouver seul face au matériel pédagogique. Raison pour laquelle, nous observons des difficultés chez les apprenants à se motiver ainsi que de nombreux obstacles qui mènent vite au découragement. Heureusement, en majorité, les formations organisées à distance incluent un tutorat dans le but de rompre le sentiment d'isolement.

2.4.1. Autour de la notion de tutorat en formation à distance

On imagine facilement que les apprenants en FAD ont besoin d'une personne ressource qui les soutienne et les motive tout au long de leur formation.

« Dans l'étape de diffusion de la formation, la fonction enseignante devient une fonction de médiation et d'aide à l'apprentissage. Il ne s'agit plus de dispenser un savoir, mais de guider les apprenants dans leur apprentissage et de les accompagner... C'est ce que nous regroupons sous le terme de **fonction tutorale** ». (Glikman, 2002, p. 223).

Ainsi, lorsqu'on évoque le terme de tutorat, plusieurs notions viennent directement à l'esprit comme accompagnement, conduite, encadrement, suivi ou encore pilotage. En effet, le mot tuteur présente des significations comme accompagnateur, guide, facilitateur, animateur, etc... Nous trouvons la fonction de tuteur dans divers contextes de formation :

- dans les établissements scolaires, le tuteur apporte à l'élève une aide pédagogique et éducative ;
- dans la formation professionnelle, le tuteur a la tâche de suivre le déroulement de la formation ;
- à l'université, le tuteur aide l'étudiant à organiser son travail ainsi qu'à gérer son parcours de formation.

Notons qu'avant l'avènement de la formation à distance, le terme « tuteur » était réservé aux étudiants avancés se chargeant de l'intégration des nouveaux étudiants à l'université.

Viviane Glikman (2014, p. 57-58) note que le statut des tuteurs à distance est très variable selon les dispositifs dans lesquels ils exercent ; le tuteur peut être professeur des universités, professionnel, étudiant vacataire, doctorant, jeune docteur, etc....

Le *Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF)* définit le tuteur en FAD comme : « la personne qui est chargée de suivre et

d'accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage et qui communique avec eux par des moyens électroniques ». ¹⁶

Selon le *dictionnaire des concepts-clés en pédagogie* (1998), le tutorat s'entend comme « un dispositif personnalisé d'accompagnement et d'aide aux études, mis en place dans certains établissements scolaires, pour permettre à l'élève ou à l'étudiant d'optimiser les conditions pédagogiques (ou logistiques) de sa formation ». (Raynal et Rieunier, 1998, p. 373).

Watters décrit le tuteur comme « une personne nommée par l'institution pour conseiller les étudiants, diriger les travaux » (Watters, 1984, cité par Bernatchez, 1998, p. 3) et servir d'intermédiaire entre eux. Selon Bernatchez (2001, p. 12), le tuteur est « la personne qui entretient le contact le plus étroit avec l'apprenant tout au long du cours ».

Pour Gounon et *al.*, le tuteur est défini comme « la personne qui suit, assiste et conseille particulièrement un étudiant ou un groupe d'étudiants pour atteindre un objectif d'apprentissage ». (Gounon et *al.*, 2004, p. 15). Il est chargé du suivi pédagogique de l'étudiant en l'aidant dans son appropriation des contenus et en l'orientant face aux problèmes rencontrés. Il aide l'apprenant à évoluer dans son parcours de formation.

Dans le même sillage, Lisowski (2010, p. 43) définit le tutorat à distance comme l'accompagnement à distance d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants par les moyens de communication et de formation.

Comme en atteste la *figure 8* de Depover et Quintin (2011b, p. 42), le tuteur est placé au centre du système pédagogique. Il fait tout à la fois le lien entre l'apprenant, le groupe d'apprenants, le contenu des cours, le personnel administratif. Il crée également un lien avec les concepteurs de cours et les techniciens en charge de la plate-forme. En revanche, le tuteur n'a pas de lien avec l'environnement familial et professionnel de l'apprenant.

¹⁶. Grand Dictionnaire Terminologique. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364407 consulté le 27/02/2016.

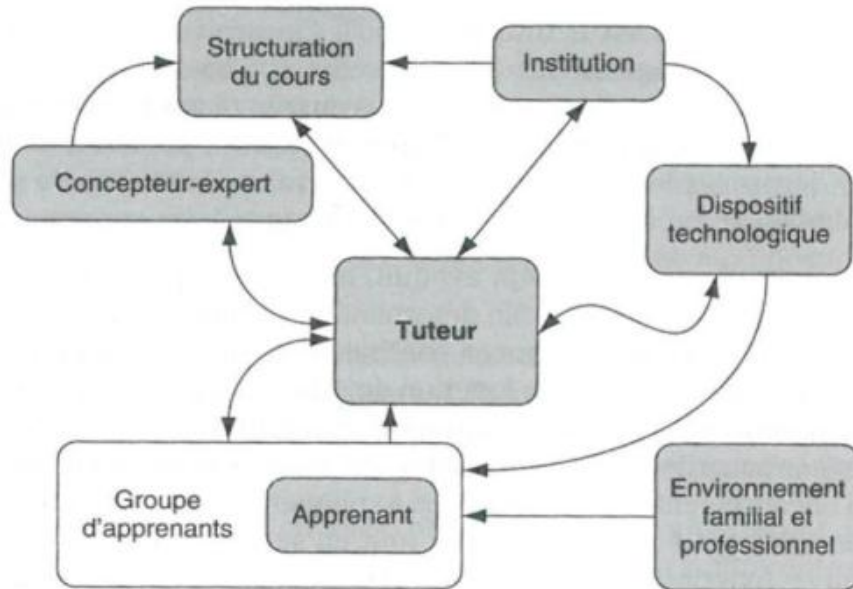


FIGURE 8-Modèle systémique du tutorat

Source : Depover et Quintin (2011b, p. 42)

Dans sa présentation au colloque Vivaldi qui a eu lieu à l'Université de Caen en 2012, sous le titre *"Tuteurs à distance : vers une professionnalisation ?"*, Glikman (2012, p. 6) place également le tuteur au centre du dispositif de formation à distance en insistant sur le rôle fondamental du tuteur. (Figure 9).

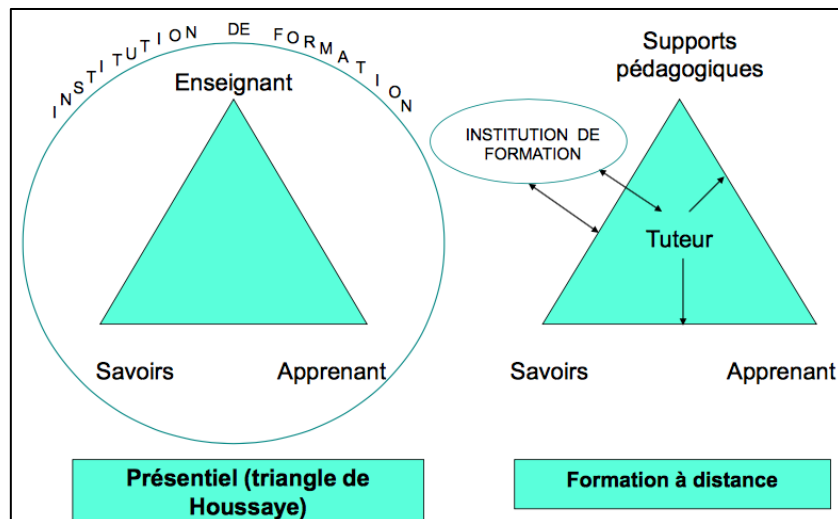


FIGURE 9-Place centrale du tuteur dans un dispositif de formation à distance

Source : Glikman (2012, p. 6)

Le tutorat constitue une dimension cardinale en formation universitaire à distance. Il s'agit des interventions humaines réalisées pour assister l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage et faciliter sa réussite. Autrement dit, le tutorat est une activité d'accompagnement fondée sur un suivi des étudiants par une personne tout au long de leur formation. Le tuteur a la responsabilité d'assurer un soutien pédagogique aux étudiants, de corriger et d'évaluer leurs travaux.

Ajoutons que le tuteur est une personne-ressource auprès de l'étudiant. Son rôle représente une clé importante de la réussite. Le tuteur devra aider l'étudiant à concentrer ses efforts pour atteindre des objectifs préalablement définis, en l'amenant à bien comprendre les directives et à acquérir les savoir-faire nécessaires pour réaliser des tâches.

Comme le souligne Celik (2007, p. 3) : « accompagnateur essentiel au bon fonctionnement de l'apprentissage à distance, le tuteur est une personne ressource aux multiples compétences qui doit faire preuve d'une disponibilité de tous les instants ». Quintin (2008, p. 25) insiste sur l'importance du tutorat en FAD en disant que « parmi les facteurs susceptibles de contribuer favorablement au succès d'une formation à distance, la présence d'un encadrement humain de qualité est fréquemment citée ». Selon Lisowski (2010, p. 43), le tutorat fait partie intégrante d'une démarche pédagogique visant à permettre à l'apprenant d'être, ou de devenir, l'acteur de sa formation. Pour conclure, notons que, dans le contexte d'une formation à distance, la nécessité de l'accompagnement et du suivi par un enseignant-tuteur est unanimement reconnue au sein de la communauté de chercheurs.

Force est alors de constater que le tutorat relève d'une multitude de définitions. Cependant, notre intérêt va se porter uniquement sur le tutorat dans la formation universitaire à distance.

2.4.2. Pluralité de la fonction tutorale dans la formation universitaire à distance

Il semble plus judicieux d'évoquer la pluralité en parlant des fonctions tutorales qui ont fait l'objet d'une abondante littérature, dont nous allons présenter les grandes lignes dans cette section.

Le matériel pédagogique conçu en formation à distance peut ne jamais tenir compte de chaque apprenant. C'est la raison pour laquelle, le rôle du tuteur dans cette formation va consister à adapter l'enseignement aux besoins et aux attentes des apprenants, à les aider à affronter tous les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer tout au long de leur apprentissage. Pour encadrer les étudiants à distance, il faut adopter une formule basée sur les

besoins de ceux-ci. Le tutorat en FAD a pour but d'accompagner les apprenants dans leurs démarches d'apprentissage. Le tuteur a pour mission d'assurer le suivi de l'apprentissage de chaque apprenant. De plus, il doit être familier avec le contenu de la formation et les outils afin de pouvoir faciliter l'accès à l'apprentissage et fournir le soutien nécessaire aux apprenants.

Nous soulignons que la qualité des relations interpersonnelles que l'enseignant entretient avec les apprenants est considérée comme un facteur majeur pour l'apprentissage. Ce point doit être encore davantage pris en considération dans le cadre d'un enseignement à distance dans le but de rompre l'isolement et la solitude que les apprenants sont susceptibles de vivre avec cette modalité d'apprentissage.

D'après Depover et Quintin,

« la fonction de tuteur en ligne est complexe et exige des compétences pointues dans plusieurs domaines qui, à première vue, peuvent paraître difficiles à concilier pour une même personne, ce qui explique que, dans certains dispositifs, la fonction tutorale soit partagée entre plusieurs intervenants ». (Depover et Quintin, 2011b, p. 44).

Dans une recherche, sur les représentations a priori et a posteriori sur le tutorat, De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003, p. 119) font état de six fonctions associées au tutorat à distance : méthodologique cognitive, méthodologique métacognitive, sociale (motivationnelle), technique, organisationnelle et une fonction relevant de l'évaluation.

Pour leur part, Daele et Docq (2002, p. 3), proposent les fonctions suivantes :

Rôle social	envoyer des invitations chaleureuses ou des messages encourageants pour créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant et mettre ainsi en valeur l'apprentissage.
Rôle organisationnel	préparer un agenda, résumer et clarifier ce qui se dit, organiser le travail.
Rôle pédagogique	attirer l'attention sur les points cruciaux, poser des questions, encourager les étudiants à argumenter et à construire leur savoir, faciliter l'apprentissage, susciter des questionnements, éveiller aux concepts critiques.
Rôle technique	aider à choisir les bons outils de communication et rendre les étudiants à l'aise avec le système technique, le but ultime étant de rendre l'appareillage technique transparent. Cela fait, l'apprenant peut se concentrer sur sa tâche académique.

TABLEAU 1-Rôles du tuteur selon Daele et Docq (2002)

Denis (2003, p. 25-26) propose un profil des tuteurs centré sur sept fonctions qui sont les suivantes :

Accueil	contacter les apprenants, leur présenter la formation ainsi que le tuteur et ses fonctions, vérifier que les objectifs du cours sont connus et compris.
Accompagnement technique	répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien, proposer des outils de communication adéquats.
Accompagnement disciplinaire	fournir des ressources liées aux contenus de la discipline concernée, répondre à des questions relatives aux contenus, solliciter la communication et le partage de ressources entre apprenants.
Accompagnement méthodologique	concerne tant l'organisation et les méthodes de travail que la communication et la collaboration entre apprenants ainsi que l'organisation des échanges synchrones ou asynchrones.
Autorégulation et métacognition	solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant, discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages, solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage/enseignement... mais aussi tenir un carnet de bord en tant que tuteur, l'analyser afin de prendre conscience de ses interventions, autoréguler sa pratique de tuteur en fonction des objectifs poursuivis.
Évaluation	communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, fournir des feedbacks sur l'activité, fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation.
Personne-ressource attitrée	conseiller l'apprenant dans le choix des cours, fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler son cours, la participation de l'apprenant aux activités.

TABLEAU 2-Rôles du tuteur selon Denis (2003)

Le profil dressé par Denis nous semble cependant incomplet dans le sens où il ne prend pas en compte la dimension socio-affective et relationnelle.

De son côté, Quintin (2007, p. 223) formule les rôles et les fonctions propres au tuteur comme suit :

Rôle socio-affectif	il crée un espace convivial, encourage les apprenants dans le travail individuel et en groupe, etc...
Rôle pédagogique	il précise les contenus, facilite l'apprentissage, apporte un soutien méthodologique, suscite les échanges d'idées, etc...
Rôle organisationnel	il organise le travail de groupe, facilite la répartition des tâches, rappelle les délais, etc...

TABLEAU 3-Rôles du tuteur selon Quintin (2007)

George et al. (2004, p. 2) proposent les huit rôles suivants du tuteur :

Expert du domaine	développer et illustrer les concepts, méthodes et outils abordés.
Architecte pédagogue	construire une session de formation et sélectionner les produits et situations pédagogiques qu'il proposera aux apprenants.
Régisseur	piloter techniquement sa plate-forme d'apprentissage en maîtrisant les outils de communication.
Évaluateur	situer et certifier les connaissances acquises et les compétences développées par les apprenants.
Régulateur	identifier les déficits et les acquis pour adapter en permanence la session d'apprentissage aux besoins.
Animateur	conduire les débriefings et susciter la créativité des apprenants lors de leur travail de groupe.
Pédagogue	choisir et développer les stratégies pédagogiques afin de faciliter l'implication interactive des apprenants.
« Qualimètre »	s'assurer de la qualité des contenus, de l'environnement de la formation, ainsi que de celle de son propre travail d'animateur, tout cela afin d'améliorer en permanence le processus par rétroaction.

TABLEAU 4-Rôles du tuteur selon George et al. (2004)

Garrot (2008, p. 29-30) retient quatre rôles principaux du tuteur afin de rendre l'apprentissage non seulement possible, mais efficace.

Organisateur des sessions	en procédant à l'accueil et à la mise en route des actions de formation : contacter les apprenants, établir les objectifs et le contenu, clarifier les règles et procédures...
Catalyseur social	en créant un environnement convivial pour l'apprentissage : envoyer des messages de bienvenue au début, donner des retours sur les interventions des apprenants, les aider à communiquer...
Catalyseur intellectuel	en incitant les étudiants à discuter, critiquer : ouvrir la discussion, attirer l'attention sur les points importants, poser des questions...
Accompagnateur technique	en aidant les étudiants à être familiers avec les TIC : résoudre les problèmes, encourager l'aide entre pairs...

TABLEAU 5-Rôles du tuteur selon Garrot (2008)

Nous partageons le propos de Rodet (2007) selon lequel, « les définitions données du tuteur à distance sont extrêmement variées » et les fonctions accordées au tuteur varient grandement d'une institution à l'autre.

« Les tâches de tutorat sont variées, dépendent du contexte et des options organisationnelles et pédagogiques. Cela nous renseigne sur la difficulté à définir de manière générique le tuteur. D'une e-formation à l'autre, d'un organisme à l'autre, les attentes tutorales sont différentes. Ces attentes varient également beaucoup selon les personnes qui les formulent : l'institution, le concepteur, le tuteur, les apprenants ». (Rodet, 2007).

Cet auteur (Rodet, 2007) considère que le rôle du tuteur relève de plusieurs catégories :

Rôle cognitif	porte sur le contenu disciplinaire, le soutien méthodologique, l'aide technique et la transmission d'information.
Rôle socio-affectif	renvoie aux interventions du tuteur visant à lutter contre le sentiment d'isolement de l'apprenant, rendre l'apprenant autonome et faciliter la collaboration entre apprenants.
Rôle motivationnel	visé à encourager la persévérance à la formation.
Rôle métacognitif	traduit l'ensemble des activités que l'apprenant devrait réaliser pour avoir de la distance par rapport à sa formation (planification du parcours d'apprentissage, auto-évaluation...).

TABLEAU 6-Rôles du tuteur selon Rodet (2007)

Séraphin Alava et Sandra Safourcade (2008, p. 7-8) décrivent ainsi les missions du tuteur : communiquer avec les apprenants, favoriser à la fois le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'utilisation optimale des plateformes techniques et la maîtrise des contenus, ainsi que gérer les conditions psycho affectives et sociales de l'apprentissage.

Quant à Berrouk et Jaillet (2013, p. 2-3), ils s'appuient sur de nombreux auteurs pour décrire les fonctions tutorales comme suit :

Fonction d'accueil et d'orientation	aider les apprenants à connaître l'environnement et les acteurs intervenants ainsi que le rôle de chacun, les assister afin de les familiariser progressivement au dispositif de formation.
Fonction organisationnelle	organiser les groupes d'apprenants et les activités, répartir les tâches, planifier et animer les groupes en faisant respecter les règles de communication.
Fonction pédagogique	répondre aux questions, clarifier le contenu du cours, donner des conseils et guider les apprenants.
Fonction socio-affective et motivationnelle	créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant, motiver et/ou maintenir la motivation des apprenants, les encourager à s'engager dans leur tâche et à y préserver, développer des relations individuelles avec les apprenants.
Fonction technique	assurer le bon fonctionnement des outils techniques en aidant les apprenants à se familiariser au mieux avec le dispositif.
Fonction métacognitive	susciter la réflexion des apprenants sur leurs méthodes de travail et les stratégies adoptées.
Fonction d'évaluation	fournir des rétroactions et affecter des notes ou des appréciations sur les travaux.

TABLEAU 7-Rôles du tuteur selon Berrouk et Jaillet (2013)

Pour mener à bien sa mission, le tuteur est amené à aider les apprenants dans l'organisation de leur formation, leur fournir un soutien centré sur les contenus, les conseiller

en ce qui concerne les méthodes de travail, assurer une bonne appropriation des outils mis en place et leur communiquer motivation et encouragement.

Les rôles de l'enseignant impliqué dans une formation à distance sont multiples et peuvent être de type administratif, motivationnel, évaluatif, etc... Ainsi, en formation à distance, les tâches sont gérées par plusieurs membres de l'institution afin de rendre l'apprentissage des étudiants plus efficace.

À travers le panorama des fonctions du tuteur que nous venons d'exposer, les quatre rôles fondamentaux du tuteur que nous avons repérés dans la littérature sont les suivants : pédagogique, socio-affectif, technique et organisationnel.

Le premier rôle fondamental du tuteur est **pédagogique**. Il englobe deux aspects à savoir, une expertise des contenus et une connaissance approfondie du processus d'apprentissage. Le premier aspect renvoie aux interventions relatives au domaine de connaissance du cours. L'expert du contenu devra être capable de transmettre un savoir et de mesurer si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Le second aspect du rôle pédagogique concerne l'ensemble des activités que l'apprenant devrait réaliser pour avoir de la distance par rapport à sa formation. Pour cela, le tuteur doit aider chaque apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l'organisation de son travail.

Le deuxième rôle fondamental du tuteur est un rôle **socio-affectif**. Le tuteur doit faire preuve d'empathie, de disponibilité et d'écoute active auprès des apprenants. Ce rôle est généralement décrit comme indispensable pour le soutien des apprenants. En effet, l'apprenant à distance est susceptible de vivre un sentiment de solitude et une perte de motivation.

Le troisième rôle fondamental est un rôle **technique** qui renvoie à une maîtrise de la technologie ainsi que des choix appropriés des outils. Le tuteur doit être capable de proposer aux apprenants un accompagnement technique en s'assurant d'une bonne appropriation des TIC.

Le quatrième et dernier rôle est un rôle **organisationnel** qui concerne les activités proposées aux apprenants et l'organisation de la formation. Le tuteur doit s'intéresser aux interactions avec le matériel didactique ainsi qu'à celles entre pairs ou avec le tuteur. Il s'agit de mettre en place un rythme de travail pour les apprenants, de les répartir en groupes de travail, de donner les consignes de travail, de vérifier l'état d'avancement de l'apprenant et de communiquer les informations de l'institution.

Malgré la diversité des rôles et des fonctions attribués au tuteur, nous trouvons qu'il y a un quasi-consensus entre les chercheurs. En gros, le tuteur doit favoriser l'appropriation des outils et des connaissances, pallier la perte de motivation et la sensation d'isolement, guider l'apprenant dans son apprentissage. Nous pouvons alors résumer ainsi les rôles du tuteur :

1. connaître à fond le public cible, ses besoins, ses motivations et ses capacités à suivre la formation ;
2. suivre la progression des apprenants et identifier les décrochages ;
3. être à disposition des apprenants et leur apporter l'aide demandée ;
4. faciliter la coopération entre apprenants en proposant des activités de travail collaboratif.

Reste à souligner que les rôles des enseignants à distance sont des sujets à des définitions assez variables, comme le notent Guichon et Bittoun-Debruyne (2014, p. 4).

Ces rôles sont nombreux et plus ou moins explicitement définis par les institutions. Pour Depover et Quintin (2011a, p. 17), la multiplicité des rôles du tuteur en ligne est révélatrice d'« un statut professionnel mal défini qui conduit à rassembler, sous un vocable générique, des personnels dont les prérogatives, la rémunération et le niveau de formation peuvent être très variables ».

Berthoud (2012, p. 336) explique que, pour les tuteurs, il s'agit d'une « activité précaire, exigeante, chronophage, peu reconnue qui vient en complément de leur profession dominante ».

Après avoir précisé les fonctions du tuteur, nous avons estimé opportun de présenter les deux modes du tutorat dans une formation à distance.

En référence aux travaux de Bruno De Lièvre et Christian Depover (2001, p. 2), nous distinguons deux modes d'intervention du tuteur auprès de l'apprenant :

1. la modalité « réactive » qui est en réponse à une demande des apprenants ; ces derniers sollicitent l'aide du tuteur en lui adressant une demande à travers l'outil de communication mis à sa disposition. Le tuteur réactif conseille et répond aux questions à la demande des apprenants. Il attend d'être sollicité pour réagir. Il a donc essentiellement pour rôle de répondre aux demandes explicites des apprenants.
2. la modalité « proactive » où le tuteur intervient spontanément auprès des apprenants en les cadrant, les motivant et en corrigeant leurs activités. Ne se contentant pas de répondre aux questions, le tuteur proactif sollicite les apprenants à

faire émerger des demandes. Emmanuel Dupl  a, Arnaud Galisson et Hugues Choplin le définissent ainsi :

« Nous appelons tutorat proactif un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants - tutorat rétroactif -, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants ». (Dupl  a, Galisson et Choplin, 2003, p. 481).

L'intervention proactive semble plus bénéfique que l'intervention réactive. Une recherche de Bruno De Lièvre et Christian Depover (2001, p. 6) montre que le tutorat proactif stimule l'apprenant à exploiter davantage les outils d'aide mis à sa disposition.

Par ailleurs, Develotte et Mangenot (2004, p. 317) notent que les expérimentations sur des suivis en ligne ont déjà montré que si l'on se contente d'attendre les sollicitations des étudiants pour y réagir (tutorat réactif), on observe généralement une participation très limitée de leur part.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'à côté du matériel didactique conçu en FAD pour que les apprenants puissent cheminer seuls, ces derniers peuvent, s'ils ont des difficultés, communiquer avec des personnes ressources comme l'enseignant-tuteur. Le rôle de ce dernier est capital et la qualité du tutorat s'avère une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance. En effet, comme nous l'avons exposé précédemment, la mise en place d'un encadrement est la solution adéquate pour rompre le sentiment d'isolement chez l'apprenant et ainsi réduire les abandons rencontrés lors d'une FAD. Cet encadrement englobe les activités visant à fournir une aide aux apprenants de manière à favoriser au maximum un apprentissage autonome. Au final, notons que la réussite de l'apprenant en formation à distance est liée en grande partie à l'implication des enseignants-tuteurs ainsi qu'à la connaissance de leur rôle au sein de cette modalité de formation.

2.5. Autour des nouveaux rôles et nouvelles compétences attendus chez l'enseignant

   de nouveaux rôles correspondent de nouvelles compétences.    partir de ce que l'on trouve dans de nombreuses études et recherches, nous allons préciser la notion de « compétence », en arriver à celles de « professionnalisation » et de « professionnalité ».

La Norme AFNOR FDX50-183 de juillet 2002 définit la compétence comme « la capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation d'exécution ».¹⁷

¹⁷ http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/A1_Definitions_commentees.pdf consulté le 21/05/2015.

La compétence est alors la mise en œuvre de capacités qui permettent à l'individu d'exercer, de façon correcte, son activité.

Pour Meirieu (2005, p. 2), une compétence est la « capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques ».

Tardif, quant à lui, définit une compétence comme un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (Tardif, 2006, p. 22). Les ressources internes sont des connaissances que l'individu possède dans son répertoire personnel et qui lui permettent d'agir/réagir en contexte. Les ressources externes sont les ressources de son environnement qu'il choisit d'utiliser, selon le contexte et la situation donnés.

Dans le *"Traité des sciences et des techniques de la formation"*, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar, Sandra Bellier (1999, p. 226) voit la compétence sous forme d'action et de résolution en proposant la définition suivante de la compétence : « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ».

De son côté, Guy Le Boterf (1995, p. 16) considère que la compétence est la mobilisation ou l'activation, de façon pertinente et au moment opportun, de connaissances ou de capacités, dans une situation de travail. Selon Le Boterf (2010, p. 57), « être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables ». Ce chercheur fait donc un lien entre la notion de compétence et l'adaptation à une situation qui évolue.

Philippe Zarifian définit la compétence comme « la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté ». (Zarifian, 2001, p. 64).

Pour sa part, Hameline (2005, p. 116) définit une compétence comme « un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles ». Cette définition met l'accent sur la rapidité de la personne à répondre aux différentes situations.

Selon De Vecchi (2011, p. 95), la compétence est « l'aptitude à agir efficacement dans un type défini de situations complexes en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles) ».

Mingasson (2002, p. 52) a, pour sa part, défini la compétence comme la « capacité à résoudre des problèmes dans différents contextes, en mobilisant des savoirs acquis de toute nature en fonction d'objectifs ».

Vergnaud (2001, p. 2-3) donne quatre définitions complémentaires de la compétence :

Définition 1 : A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore A est plus compétent au temps t' qu'au temps t parce qu'il sait faire au temps t' quelque chose qu'il ne savait pas faire au temps t .

Définition 2 : A est plus compétent que B, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleur » suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc...

Définition 3 : A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter.

Définition 4 : A est plus compétent s'il sait « se débrouiller » devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant.

Nous remarquons que la première définition prend en considération le critère de résultat de l'activité, tandis que les trois autres définitions se situent dans un cadre d'analyse de l'activité.

La définition que donne Régnier (2000b, p. 10) de la compétence est la suivante : « la capacité de produire une conduite adaptée à une situation particulière dans un contexte donné à un moment donné ».

Boutin (2004, p. 26) distingue la notion de « compétence » au singulier de celle de « compétences » au pluriel. Pour lui, la première est un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité. Tandis que la seconde désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier.

De tout ce qui précède, nous pourrions définir une compétence comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire ou de comportements mis en œuvre afin de faire face à une situation-problème. En d'autres termes, une compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant à l'individu d'exercer un rôle ou une activité de façon satisfaisante.

La professionnalisation, quant à elle, est l'objet d'une évolution ou d'une complexification à l'intérieur du métier. Pour définir le concept de professionnalisation, nous évoquons les travaux de Bourdoncle (1991), cités par Perez-Roux (2012, p. 11). Selon cette auteure,

« la professionnalisation renvoie d'une part au processus de reconnaissance et de développement d'un métier défendu au plan collectif et individuel ; d'autre part, elle suppose un processus de socialisation professionnelle intégrant des règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité ; enfin, elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux et composites, essentiels à la pratique d'un métier ».

En nous référant toujours à cette auteure, « la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité ». (Perez-Roux, 2012, p. 11).

D'après Rust (2012, p. 20), « professionnaliser signifie que la société demande une éducation et un entraînement substantiel de la personne qui rentre dans une profession. Un professionnel est supposé se consacrer à la pratique compétente et à l'amélioration de ses compétences ». Nous pourrions dire que le terme « profession » désigne les activités d'un groupe de personnes, tandis que celui de « professionnalisation » est lié à la spécialisation de ceux qui exercent une profession.

Ajoutons que « la professionnalisation regroupe l'ensemble des démarches et des actions qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier. C'est aussi l'acquisition et la mise en œuvre de ces savoir-faire par une personne ».¹⁸

La notion de compétence s'associe alors à celle de professionnalité dans la mesure où la professionnalité exprime un processus de développement personnel et professionnel par la mise en œuvre de compétences.

Comparée au Canada où les tuteurs sont reconnus en tant que tels, la France a un long chemin à réaliser pour arriver à la professionnalisation des tuteurs à distance.

Dans une recherche menée à la Chambre de Commerce et d'Industrie de la Martinique (CCIM) entre 1996 et 2000 lors de l'intégration des TIC dans le département « formation », Poyet (2002, p. 6) a considéré que quel que soit le domaine de compétences, la nature des

¹⁸ <http://www.alfacentre.org/vae/glossaire.htm#Professionnalisation> consulté le 12/10/2015.

activités pratiquées par les formateurs a considérablement évolué du fait de l'utilisation de l'outil informatique.

Dans le cadre d'une formation à distance, les formateurs sont amenés à remplir de nouveaux rôles et à acquérir de nouvelles compétences.

À partir des rôles et des fonctions qu'il est appelé à prendre en charge dans une formation à distance, le tuteur doit posséder plusieurs compétences afin de pouvoir assurer le suivi pédagogique de l'apprenant et l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage.

Nous constatons que plusieurs chercheurs ont traité ce thème. Malgré la variété dans les conclusions de ces chercheurs, nous pouvons dire qu'ils s'accordent tous à souligner la multiplicité des rôles et des compétences de l'enseignant impliqué dans une formation à distance. Il est donc largement reconnu qu'exercer la fonction tutorale requiert des compétences plurielles pour mettre en œuvre une palette de rôles.

Avec l'arrivée des TIC, le rôle de l'enseignant s'enrichit et les secteurs de ses compétences s'étendent puisqu'il doit, d'après Saleh et Bouyahi, à la fois :

- « maîtriser la préparation et la planification de l'enseignement via les TIC, c'est-à-dire qu'il doit être un ingénieur pédagogique et un éditeur de documents qui maîtrise l'usage des TIC ;
 - être un enseignant-instructeur, un tuteur, en maîtrisant le domaine de la communication interpersonnelle (entre les apprenants) ;
 - être un évaluateur qui détecte les points forts et faibles de l'apprenant ».
- (Saleh et Bouyahi, 2004, p. 23).

Blandin (1990), cité par Glikman (2002, p. 219-220), liste ainsi les nouvelles compétences exigées des enseignants dans les nouveaux dispositifs :

- posséder une culture technique ;
- savoir communiquer ;
- se doter de méthodes de travail en équipe ;
- savoir capitaliser les outils, les connaissances et les savoir-faire disponibles ;
- savoir médiatiser les connaissances ;
- savoir construire un système de formation multimédia ;
- savoir conduire un projet, le planifier, le mettre en place, le gérer...

Selon Blandin (1990), cité par Glikman (2002, p. 219-220), il y a quelques fonctions que le tuteur doit assurer, de manière variable selon le dispositif envisagé :

- médiateur entre les concepteurs des systèmes de formation et les apprenants ;
- animateur de formation individualisée, s'adressant à chaque individu et non plus à un groupe ;
- tuteur chargé de faciliter les apprentissages dans la FAD ;
- producteur de matériaux pédagogiques.

La formation à distance invite l'enseignant à faire appel à des pratiques différentes, à plusieurs égards, de celles qui ont cours dans l'enseignement en présentiel et donc à adopter une autre posture. Comme nous l'avons souligné dans la définition de la FAD, l'enseignement est médiatisé et rendu accessible en différé. Cela exige de la part de l'enseignant une meilleure anticipation de l'acte d'apprendre.

L'enseignant impliqué dans une FAD doit maîtriser l'utilisation des TIC, devenir un tuteur, travailler en équipe et accepter l'évolution de son métier. Grosso modo, de fait, son rôle peut s'orienter vers trois sortes de fonctions :

- il apporte un savoir mis en forme, numérisé et diffusé auprès des apprenants ;
- il conçoit l'architecture du dispositif de formation et son contenu en collaborant avec d'autres acteurs ;
- il est en charge du suivi de la progression de chaque apprenant.

La formation à distance implique alors une transformation plus ou moins grande du rôle de l'enseignant. En effet, le rôle de l'enseignant a évolué du statut de fournisseur de connaissances vers celui d'acteur parmi d'autres au sein d'un système global. Nous remarquons la nécessité de travailler en équipe dans le contexte d'une formation à distance. Henri (1985, p. 25) insiste sur cette dernière idée en disant : « spécialistes de la matière à enseigner, didacticiens, technologues de l'éducation, spécialistes des médias sont rassemblés pour accomplir les tâches qui, traditionnellement, sont réservées à une seule personne : l'enseignant ».

Dans son article, Guir (1996, p. 4-5) fait référence au travail de Bessière et Guir (1995) qui, dans une étude relative à la formation de formateurs et à leurs compétences dans le contexte des technologies de la formation, formulent quatorze rôles et vingt-huit compétences génériques regroupées en sept catégories de compétences :

- compétences d'organisation et d'administration ;

- compétences en méthodes (ingénierie de formation) ;
- compétences technologiques ;
- compétences de communication et d'animation en formation ;
- compétences stratégiques (analyse stratégique organisationnelle interne et externe) ;
- compétences conceptuelles/théoriques (connaissances théoriques) ;
- compétences psychopédagogiques.

Godinet et Caron (2002 ; 2003) cités par Béziat (2012) font état des compétences nécessaires chez le tuteur : techniques, relationnelles, pédagogiques, discursives, technologiques et administratives. Béziat (2012) explique que les compétences techniques et relationnelles font référence à l'accueil et l'accompagnement des étudiants par le tuteur, les compétences pédagogiques et discursives concernent son travail pédagogique et méthodologique d'aide aux apprentissages, les compétences technologiques et administratives sont transversales.

Audet et Richer (2014, p. 14) regroupent les compétences du tuteur en trois catégories :

- savoir-faire : maîtriser la communication interpersonnelle, vulgariser les contenus, faire une animation pédagogique, conseiller, motiver, assurer un suivi, permettre la rétroaction, gérer le temps, gérer les conflits ;
- savoirs (connaître/comprendre) : la discipline enseignée, les méthodes de travail intellectuel, les besoins des étudiants, l'usage des technologies, les particularités de la FAD ;
- savoir-être : empathie, respect, patience, passion, disponibilité/rapidité, proactivité, adaptabilité, polyvalence, créativité, humour.

Dans la conclusion d'un article, De Lièvre et *al.* (2003, p. 11) insistent sur le fait qu'assurer un tutorat de qualité ne sera possible que si le tuteur se voit reconnu et considéré. Ce qui exige, selon ces auteurs, une formation aux compétences nécessaires à la profession du tuteur pour qu'il puisse répondre d'une manière professionnelle aux exigences des apprenants à distance.

3. Chapitre 3 : Retour sur la problématisation de la place et des rôles de l'enseignant dans une formation universitaire à distance

Si la question du travail de l'enseignant a toujours été présente dans les Sciences de l'Éducation, celle-ci est devenue, depuis quelques années, un objet de recherche. Pour Alava (2007, p. 108), l'acte d'enseigner est un objet de recherche fortement valorisé en Sciences de l'Éducation. Dans notre travail, nous aborderons la question de la fonction enseignante comme une problématique ; nous nous interrogerons et nous débattrons sur les rôles de l'enseignant impliqué dans une formation universitaire à distance ; en effet, penser les rôles de l'enseignant paraît une voie inéluctable si l'on veut envisager un meilleur apprentissage.

Comme nous pouvons le voir, l'enseignement à distance est devenu un aspect incontournable dans le domaine de l'éducation. Avec l'arrivée de l'Internet et l'introduction des TIC, les instituts de formation voient leurs missions progresser et devenir de plus en plus complexes. Les enseignants intervenants dans une formation à distance doivent d'ors et déjà affronter des requêtes sociales et institutionnelles beaucoup délicates. L'utilisation d'outils techniques pour l'enseignement va de pair avec un changement fondamental dans le modèle éducatif. L'e-learning implique un changement dans le rôle des acteurs. Il en résulte nécessairement de reconsidérer le rôle de l'enseignant et de l'apprenant à la lumière de l'implication de ce type d'enseignement.

La communauté des chercheurs s'accorde sur le fait que passer de la mise en place de formations en présentiel à l'élaboration d'un e-learning nécessite des mutations culturelles, organisationnelles et bien évidemment pédagogiques. Les relations apprenants-contenus-enseignants s'en trouvent bouleversées, rendant cette évolution complexe.

Nous pouvons ajouter que les deux caractéristiques qui fondent la problématique de la formation à distance sont la transformation de l'acte aussi bien d'enseigner que d'apprendre. La fonction enseignante est présente dans la FAD sous des modes pédagogiques différents de ceux qui se posent dans l'enseignement en présentiel.

Nous sommes de l'avis que pour surmonter l'isolement de l'étudiant, la formation à distance exige une transformation radicale des pratiques et des moyens pédagogiques. Nous constatons donc une mutation profonde dans le rôle et les tâches réservées à l'enseignant ou dans la nature de ses interventions. « En effet, l'absence de relation en face à face et la transmission des connaissances par le biais de supports multimédias modifient complètement la nature de la relation pédagogique ». (Samier, 2000, p. 31). La formation à distance change

radicalement la façon d'enseigner et d'apprendre à l'université. Cela change les rôles des enseignants et nous incitent à repenser la démarche et la pratique pédagogiques.

Nous partageons l'opinion de Papadoudi selon lequel « toute tentative d'innovation dans le système éducatif pose la question du rôle de l'enseignant et de ses fonctions, car le facteur essentiel de l'entreprise éducation, c'est en définitive l'éducateur ». (Papadoudi, 2000, p. 179). On peut dire que l'enseignant a pendant longtemps été le seul responsable de toutes les fonctions éducatives. L'usage d'instruments technologiques n'a pas modifié seulement la nature des interventions de l'enseignant, mais encore les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus,

« le e-learning n'est pas simplement une innovation ou un renouveau dans l'enseignement, il dénote un véritable changement de paradigme pédagogique. Il ne s'agit pas uniquement pour un enseignant de déposer le texte de ses cours sur une plate-forme Internet, et pour l'étudiant de se servir d'un ordinateur. Le e-learning implique en effet de nombreuses révolutions en matière de stratégies et compétences d'apprentissage et d'enseignement, d'organisation institutionnelle et de politique éducative globale. L'enseignement doit être pensé différemment à tous les niveaux, que ce soit à celui des apprenants, du corps enseignant, des institutions de formation ou du pouvoir politique ». (Fournier-Fall, 2006, p. 20).

Dans un enseignement dit « classique », la responsabilité de la fonction enseignement, pour complexe qu'elle soit, est assumée par l'enseignant. Il exerce les diverses tâches liées à sa fonction : planification et préparation de ses cours, dispensation de l'enseignement, organisation des activités d'apprentissage, encadrement, évaluation.... En revanche, dans les systèmes de formation à distance, il ne s'agit pas d'une fonction d'enseignement monolithique. S'ajoute à cela que le rôle de l'enseignant consiste, non à transmettre de manière directe les connaissances, mais à guider les apprenants dans leur apprentissage, les conseiller et les aider à franchir les obstacles.

Dans l'enseignement universitaire en présentiel, le rôle de l'enseignant semble alors assez clair : cours magistraux pour l'ensemble d'un effectif d'étudiants, travaux dirigés et pratiques. Tandis qu'à distance, il est plus difficile de définir le service pédagogique d'un enseignant. Ce qui est sûr c'est que ce dernier n'est plus le seul dépositaire de la connaissance. Le système éducatif actuel basé pour l'essentiel sur la distribution d'une information linéaire et unidirectionnelle se brise ; il devient alors nécessaire de le remplacer par un système éducatif plus évolué au cœur duquel la technologie est mise au service de l'apprenant.

Nous souhaitons souligner que les nouvelles modalités d'apprentissage induites par les TIC impliquent une redéfinition du rôle et des fonctions traditionnelles de l'enseignant.

D'après Garrot, George et Prévôt (2005, p. 1), la formation à distance « entraîne une redéfinition (pour ne pas dire un bouleversement) du rôle de l'enseignant, même si ce rôle est encore aujourd'hui assez mal défini et variable selon les formations et les institutions ».

La fonction de tuteur en ligne n'est pas encore claire, et par ailleurs mal reconnue même de la part des acteurs, peu expérimentés encore de ce type d'enseignement. En effet, Charlotte Dejean et François Mangenot (2006, p. 1) notent que : « les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges ».

Alava et Safourcade (2008, p. 6) écrivent que la fonction du tuteur est aujourd'hui bien connue des acteurs de la formation à distance sans que les compétences nécessaires soient clairement identifiées, parce que pas encore bien précises.

Le fait que, en France, la FAD soit marginale par rapport à la formation en présentiel peut, selon Glikman (2014, p. 60), être la première raison de la non-reconnaissance du métier de tuteur à distance. La seconde raison réside dans le fait que la plupart des métiers relatifs à l'accompagnement y subissent un sort semblable.

Lameul et *al.* (2011, p. 17) mentionnent qu'une meilleure lisibilité donnée aux activités des enseignants universitaires intervenants dans une FAD sous différentes fonctions (auteur de cours, tuteur, responsable de dispositifs, ...) peut participer à une meilleure prise en compte dans les établissements d'enseignement de ces nouvelles activités, et peut-être à une meilleure organisation des prestations et moyens au service de celles-ci.

Dans la contribution modeste de la présente recherche à une meilleure compréhension des conditions du tutorat pour en améliorer la qualité dans la formation à distance, il nous paraît pertinent de réfléchir sur la place que doit occuper l'enseignant dans cette formation et de s'interroger sur les rôles qui lui sont attribués. L'étude des rôles de l'enseignant à distance et de sa place constitue un élément clé dans la mise en œuvre, et surtout la réussite des dispositifs innovants.

La finalité de la recherche, selon Mialaret (2004, p. 18), est de nous permettre de mieux comprendre le monde où nous vivons. Cet auteur, Mialaret (2004, p. 19-20), note que le chercheur ne peut pas se contenter de décrire la situation étudiée, mais il doit chercher à l'expliquer et la comprendre. Dans cette recherche doctorale, nous visons à mieux comprendre les nouveaux rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation à distance dans l'enseignement universitaire des Sciences de l'Éducation. Autrement dit, notre

recherche se focalise sur les rôles et les fonctions de l'enseignant impliqué dans des dispositifs de formation universitaire à distance qui se multiplient dans notre société. Lorsque ces rôles seront précisés, il sera aisé de penser un processus de formation ou de régulation de l'action.

Comme le souligne Mialaret (2004, p. 21), « si les recherches ne permettent pas, à courte ou moyenne échéance, une certaine amélioration de la pratique, on peut à juste titre demander à quoi elles servent ».

Il ne s'agit en aucun cas de faire un quelconque procès à l'enseignement en présentiel, mais bien de montrer en quoi et comment le rôle de l'enseignant dans les dispositifs de formation universitaire à distance diffère de celui qui préside dans l'enseignement universitaire en présentiel.

Nous formulons donc ainsi la question centrale à laquelle notre travail de thèse s'efforcera de répondre :

En quoi l'utilisation de la plate-forme FORSE modifie-t-elle la place et les rôles des enseignants universitaires en Sciences de l'Éducation impliqués dans ce dispositif ?

Arrivons maintenant aux hypothèses de la recherche. Pour formuler les deux premières, notre démarche est partie des problèmes souvent rencontrés dans le contexte d'une formation à distance, à savoir l'isolement vécu par les apprenants et la perte de motivation qui les conduit à l'abandon. Sans hésiter, nous rejoignons Kim (2009, p. 40) pour dire que le sentiment d'isolement est le facteur essentiel de l'abandon des apprenants qui étudient à distance. Denami et Marquet (2015, p. 51) définissent le sentiment d'isolement comme « le ressenti propre d'un individu qui ne perçoit aucune, ou que de faibles interactions avec les membres de la communauté d'apprentissage à laquelle il est supposé appartenir dans une formation à distance ». Les deux dernières hypothèses sont en lien avec les fonctions jouées par l'enseignant-tuteur dans le contexte d'une FAD.

Première hypothèse : **Isolés aussi bien de leurs pairs que de leurs enseignants, les étudiants du dispositif FORSE ont besoin que les dimensions affectives soient davantage prises en compte.**

Deuxième hypothèse : Les étudiants ont davantage besoin de présence réelle ou virtuelle de la part de l'enseignant dans la formation FORSE.

Troisième hypothèse : L'enseignant-tuteur est la première personne ressource pour expliquer un point de contenu mal compris par les étudiants du Master1 FORSE.

Quatrième hypothèse : L'enseignant-tuteur est la personne à qui s'adresser pour résoudre les problèmes techniques rencontrés par les étudiants du Master1 FORSE au cours de leur apprentissage.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTRUCTION DES DONNÉES

Cette deuxième partie de notre recherche doctorale est consacrée à la construction des données et à leur présentation.

1. Chapitre 1 : Construction des données

Nous décrirons dans ce chapitre nos choix méthodologiques pour la collecte des données ainsi que les caractéristiques de l'échantillon étudié.

1.1. Construction des outils de construction de données

Le choix de la méthode dépend du type d'informations que l'on souhaite recueillir, du type de recherche que l'on fait et du but de la recherche.

L'approche méthodologique choisie visait à apporter une réponse à notre problématique ainsi qu'à remplir nos objectifs de recherche.

Dans notre travail de thèse, nous avons utilisé la méthodologie de l'entretien semi-directif pour analyser les réponses de chaque enseignant et étudiant participant à notre étude. Nous avons également utilisé la méthodologie de l'enquête par questionnaire. Concrètement, nous avons choisi comme terrain de recherche le campus numérique FORSE (FOrmations et Ressources en Sciences de l'Éducation), que nous avons présenté au premier chapitre de la première partie.

1.2. Méthodes mises en œuvre

Afin de recueillir le maximum de données exploitables et ainsi mener à bien cette étude, nous avons décidé d'utiliser des méthodes relevant à la fois des perspectives qualitatives et quantitatives. Nous avons choisi l'entretien semi-directif et le questionnaire.

L'enquête par entretien est une technique fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. L'entretien peut prendre différentes formes : entretien **directif**, entretien **semi-directif** ou entretien **libre**.

- Dans l'entretien directif, chaque question est posée dans un ordre préétabli par le chercheur. Les questions demandent des réponses très concises et fermées.

- Dans l'entretien semi-directif, le chercheur dispose d'un certain nombre de questions guides relativement ouvertes, mais, pour utiliser la dynamique de l'échange, il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre dans lequel il les a notées et sous leur formulation exacte. Ce type d'entretien permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes préalablement définis dans un guide d'entretien. Il permet également de recueillir des informations de différents types : des faits, des points de vue, des analyses, des propositions...
- Dans l'entretien libre, le chercheur laisse la personne interrogée parler de son vécu. Une question générale laisse libre cours au récit de la personne.

L'enquête par questionnaire s'avère une technique de recueil d'information très fréquemment utilisée pour sa capacité de couverture d'un domaine. Les questions, elles, peuvent être de divers types : questions à choix multiple, questions à double réponse, questions ouvertes, etc... Dit autrement, il y a deux grandes catégories de questions : les questions **fermées** où la personne interrogée choisit une ou plusieurs réponses préalablement formulées par l'enquêteur et les questions **ouvertes** où la personne répond librement.

Notre choix de recourir à une enquête par questionnaire ainsi que par entretiens semi-directifs repose sur les deux raisons suivantes :

La première raison : à l'aide du questionnaire, nous pouvons recueillir toutes les informations qui nous intéressent. En voici quelques-unes :

1. informations générales sur le statut de l'étudiant ;
2. les raisons qui ont poussé les étudiants à s'inscrire en FAD ;
3. informations sur le lieu et la fréquence de connexion sur la plate-forme FORSE ;
4. les outils de communication et de collaboration utilisés dans cette formation FORSE ;
5. les utilisations de la plate-forme FORSE et les activités réalisées ;
6. les avantages et les inconvénients d'une FAD selon les étudiants ;
7. le rôle de l'enseignant au sein de cette formation FORSE ;
8. les avis et les suggestions des étudiants pour l'amélioration de l'accompagnement de cette formation.

La seconde raison : à l'aide des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants, nous pouvons obtenir des informations dont nous avons besoin dans cette recherche. Voici ces informations :

1. informations générales sur le statut de l'enseignant ;

2. informations générales sur le dispositif FORSE ;
3. les outils de communication et de collaboration utilisés dans cette formation ;
4. le rôle de l'enseignant dans cette formation.

À l'aide des entretiens semi-directifs réalisés avec les étudiants, nous pouvons obtenir les deux informations suivantes :

1. les activités réalisées avec les outils de communication et de collaboration dans cette formation ;
2. le rôle détaillé et les fonctions de l'enseignant au sein de cette formation.

1.3. Population-cible et échantillons d'étude

On ne peut habituellement pas réaliser des recherches sur l'ensemble d'une population donnée et ce pour différentes raisons : manque du temps, coûts, difficulté d'accès à l'information... C'est pourquoi, on recourt à des échantillons.

En effet, la population-cible est constituée par l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif FORSE depuis sa création en 2000 jusqu'à nos jours. On peut même étendre celle-ci aux futurs acteurs dans la mesure où les résultats que nous cherchons à établir ont pour vocation, non pas d'agir sur le passé mais bien sur le futur. Cette population théorique serait donc à considérer comme de taille infinie dénombrable dans la modélisation statistique. Conséquemment, cela signifie que le mode d'échantillonnage par tirage sans remise est assimilable au mode par tirage avec remise.

En ce qui concerne les échantillons à partir desquels nous avons construit les données, ne sont malheureusement issus de méthodes de tirage aléatoires. Ils ne respectent donc pas la représentativité admise selon les critères de la communauté internationale. Ils sont des échantillons que nous nommons de convenance mais qui sont les seuls auxquels nous avons pu avoir accès. Il ne sont pas pour autant résolument biaisés et respectent par certains aspects des caractéristiques connues de la population-cible à la manière de la méthode des quota. Toutefois, il convient de garder la plus grande prudence dans l'extension du domaine de validité des propriétés que nous avons identifiées pour la mise à l'épreuve de nos hypothèses de recherche.

Les échantillons étudiés ici comportent un premier groupe formé de sept enseignants de l'Université Lumière Lyon 2 impliqués dans le dispositif FORSE (Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation) ainsi répartis : cinq femmes et deux hommes qui sont entrés facilement dans la recherche et se sont montrés très coopératifs.

Le second groupe est formé des étudiants de l'Université Lumière Lyon 2 qui suivent la formation FORSE. Ils sont vingt-huit étudiants inscrits dans le Master1 FORSE sur deux ans (six hommes et vingt-deux femmes) et huit étudiants inscrits dans le Master1 FORSE sur un an (un homme et sept femmes). De ces deux groupes d'étudiants, nos échantillons comportent une troisième cohorte de sept étudiants avec qui nous avons réalisé des entretiens individuels, cinq étudiants (cinq femmes) du M1 sur deux ans et deux étudiants (deux femmes) du M1 sur un an. Tous les étudiants sondés avaient été invités à participer à des entretiens ; il s'avère que seules sept femmes ont répondu favorablement.

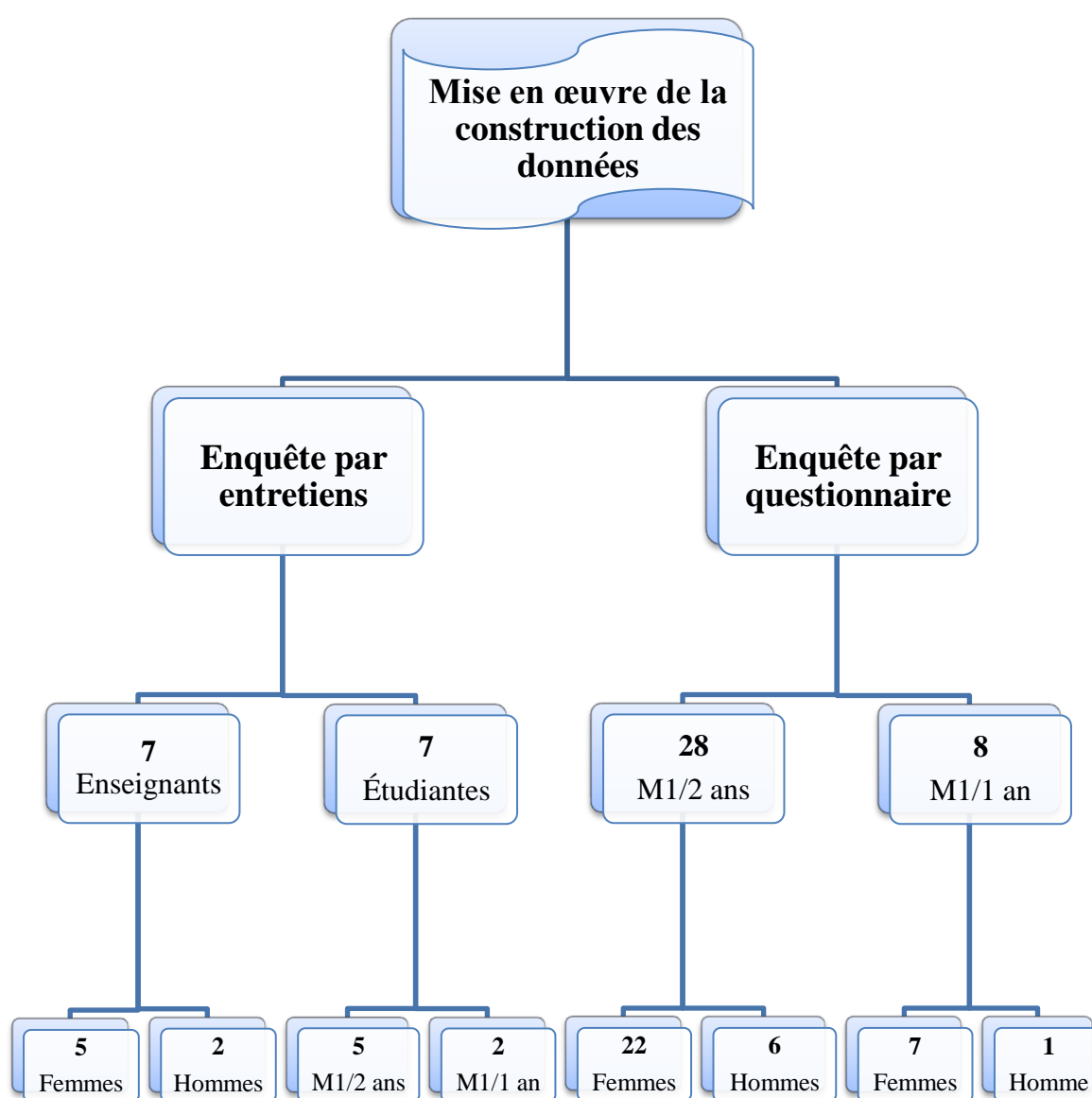


FIGURE 10-Organigramme de la construction des données

2. Chapitre 2 : Présentation des données construites

Pour mener à bien notre étude, afin d'obtenir le plus grand nombre possible d'informations sur le sujet, nous disposons de trois types de données :

- des entretiens semi-directifs avec des enseignants impliqués dans le Master1 FORSE ;
- un questionnaire auprès d'étudiants volontaires inscrits dans le Master1 FORSE ;
- des entretiens semi-directifs avec des étudiants du Master1 FORSE qui ont accepté.

2.1. Enquête par entretien semi-directif avec des enseignants impliqués en Master 1 FORSE

Nous décrirons maintenant la nature et la mise en œuvre des entretiens menés auprès des enseignants.

2.1.1. Nature de ces entretiens

Le guide de ces entretiens, qui figure en *Annexe 1*, comporte des questions concernant la nature des formations FORSE et des questions concernant les outils de communication et de collaboration utilisés dans ces formations, le rôle de l'enseignant dans ces formations et les projets des enseignants pour améliorer les formations FORSE. Les questions visent à cerner les représentations de leur rôle qu'ont les enseignants-tuteurs participant.

2.1.2. La mise en œuvre des entretiens

Nous avons cherché sur Internet les noms des enseignants impliqués dans le dispositif FORSE soit de l'Université de Rouen soit de celle de Lyon 2. Nous les avons contactés en demandant à être reçue pour un entretien en face à face ou pour un entretien téléphonique. Dans un premier temps, nous leur avons exposé le thème de notre recherche et exprimé que nous avons besoin de leur collaboration pour réaliser notre étude. Certains ont accepté, d'autres n'ont pas répondu à nos divers mails et, enfin, certains se sont excusés en nous exposant leurs contraintes. Les enseignants ayant accepté de nous rencontrer pour l'entretien ont choisi la date et l'heure qui leur conviendraient.

Dans un second temps, nous avons rencontré chaque enseignant individuellement entre le 9 décembre 2013 et le 30 juin 2014. La durée moyenne des entretiens est de vingt-deux minutes. Chaque entretien a été enregistré en utilisant un dictaphone et transcrit manuellement par la suite.

2.2. Enquête par questionnaire auprès des étudiants du Master 1 FORSE

Nous présenterons dans ce sous-chapitre la nature et la mise en œuvre du questionnaire destiné aux étudiants sélectionnés sur la base du volontariat.

2.2.1. Nature du questionnaire

Le questionnaire, qui figure en *Annexe 2*, comporte des questions concernant le parcours des étudiants participant à notre recherche. Sont également abordées des questions concernant les raisons de leur inscription en Master1 FORSE, la fréquence et le lieu de connexion sur la plate-forme, le rôle de l'enseignant dans cette formation, les utilisations de la plate-forme, les avantages et inconvénients d'une formation à distance du point de vue des étudiants, les avis et suggestions de ces étudiants en ce qui concerne l'amélioration de l'accompagnement de cette formation.

2.2.2. La mise en œuvre du questionnaire

En mai et juin 2014, nous avons contacté un professeur des universités, impliqué dans le dispositif FORSE de l'Université de Rouen en sollicitant son aide pour diffuser un questionnaire dans le cadre de notre travail de recherche.

En juin 2014, nous avons demandé à la responsable de la formation du Master1 FORSE sur un an de l'Université de Lyon 2 de nous aider à diffuser le questionnaire ; elle nous a proposé de le faire mettre sur la plate-forme par l'animatrice. Malencontreusement, nous n'avons reçu que sept réponses, nombre insuffisant pour réaliser une étude correcte.

En septembre 2014, nous avons contacté les sept étudiants qui avaient répondu au questionnaire et nous leur avons demandé de faire passer ce questionnaire à leurs collègues et nous avons ainsi obtenu une réponse de plus.

Comme nous n'avions reçu que huit réponses de la part des étudiants inscrits en Master1 FORSE sur un an, nous avons sollicité l'animatrice de la plate-forme pour qu'elle remette le questionnaire sur la plate-forme ou pour qu'elle l'envoie aux étudiants inscrits à la formation. Elle nous a demandé de contacter le secrétariat, ce que nous avons fait par mail envoyé le 28 septembre 2014.

Par ailleurs, nous avons envoyé un mail à l'animatrice de la plate-forme du Master1 FORSE sur deux ans de l'Université de Lyon 2, pour qu'elle nous aide sur le même sujet ; elle nous a demandé de contacter le responsable pédagogique de la formation. Après quelques échanges de mails et deux entretiens téléphoniques, il nous a demandé de mettre le questionnaire en ligne pour que les étudiants puissent y répondre facilement.

Nous avons utilisé un outil qui s'appelle « Google Drive » pour mettre le questionnaire en ligne. Le lien du questionnaire, que nous avons envoyé par mail au responsable de la formation, a été mis sur la plate-forme le 21 octobre 2014 et nous avons reçu vingt-huit réponses.

Dans le but d'élargir notre échantillon des étudiants répondant au questionnaire, nous avons recontacté les deux responsables des formations, celle du Master1 sur un an et celle du Master1 sur deux ans et nous les avons sollicités pour demander aux étudiants inscrits pour l'année universitaire 2015-2016 de répondre au questionnaire. Ces deux responsables nous ont informée que ces étudiants sont très pressés par le temps et n'ont pas de disponibilité pour y répondre. En effet, la plupart des étudiants exerce une profession et leur agenda est bien rempli.

2.3. Enquête par entretien semi-directif avec des étudiants inscrits en Master1 FORSE

Nous évoquerons maintenant la nature et la mise en œuvre des entretiens menés auprès des étudiants.

2.3.1. Nature de ces entretiens

Le guide de ces entretiens, qui figure en *Annexe 3*, comporte des questions sur les activités réalisées avec les outils de communication et de collaboration ainsi que le rôle de l'enseignant en Master1 FORSE. Il comporte aussi des questions sur les raisons de satisfaction ou d'insatisfaction des étudiants à propos du déroulement de leur formation, ainsi que leurs idées pour améliorer l'accompagnement au sein de cette formation.

2.3.2. La mise en œuvre des entretiens

À la fin de notre questionnaire, nous avons mis une demande pour faire des entretiens avec les étudiants qui répondent au questionnaire. Nous avons contacté les étudiants qui ont laissé leur adresse mail pour fixer une date et une heure qui leur conviendraient pour ces entretiens. Certains d'entre eux se sont excusés. Nous avons réalisé cinq entretiens avec les étudiants du Master1 FORSE sur deux ans (deux en face-à-face et trois téléphoniques) et deux entretiens en face-à-face avec les étudiants du Master1 FORSE sur un an entre le 28 octobre 2014 et le 12 novembre 2014. Les entretiens qui ont pour but d'approfondir les réponses au questionnaire ont duré de 6 à 13 minutes. Ils ont été enregistrés en utilisant un dictaphone et transcrits manuellement par la suite.

Dans le Master1 FORSE à l'Université Lyon 2, la proportion hommes/femmes dans l'échantillon est **19,4%/80,6%** et dans la population **15,5%/84,5%**. Cela met en évidence la qualité de représentativité de l'échantillon.¹⁹

¹⁹ Nous avons contacté le Service des Études Statistiques et d'Aide au Pilotage (SÉSAP) pour connaître la proportion de femmes et d'hommes dans le Master1 FORSE pour l'année universitaire 2013-2014.

TROISIÈME PARTIE : TRAITEMENT, ANALYSE DES DONNÉES, RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette dernière partie vise à aborder l'analyse des données construites et leur interprétation.

1. Chapitre 1 : Traitement et analyse

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données recueillies par enquête menée auprès des étudiants du Master1 FORSE ainsi que par des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants et les étudiants du même master.

1.1. Traitement et analyse des données obtenues par questionnaire

Nous abordons maintenant le traitement des données obtenues par questionnaire destiné aux étudiants du Master1 FORSE.

1.1.1. Master1 FORSE sur un an

Genre des étudiants du M1 FORSE sur un an qui ont participé à notre étude :

Notre échantillon du *M1 FORSE sur un an* est réparti ainsi : *sept* femmes et *un* homme.

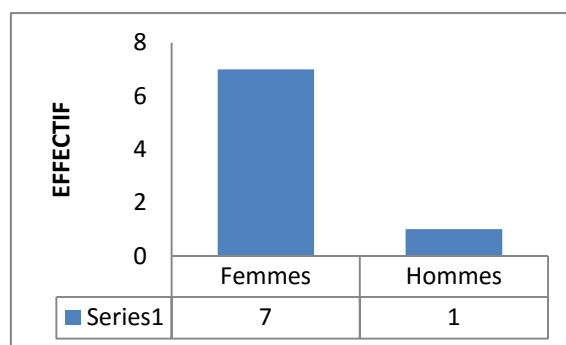


FIGURE 11-Genre des étudiants du M1 sur 1 an

S'intéressant à la question du genre pour la totalité des étudiants, nous constatons qu'il existe une différence significative entre le nombre de femmes et d'hommes inscrits en Master1 FORSE. En effet, il y a **84,5%** de femmes inscrites contre **15,5%** d'hommes. (source SÉSAP).

Âge des étudiants du M1 FORSE sur un an qui ont répondu au questionnaire :

La tranche d'âge des étudiants du *M1 FORSE sur un an* ayant répondu au questionnaire est [26-36] ans. L'âge moyen est 30 ans.

Individus	1	2	3	4	5	6	7	8
Âge	26	26	27	28	30	32	35	36

TABLEAU 8-Âge des étudiants du M1 sur 1 an

Questions 2-3-4-5 : Avez-vous déjà suivi une formation à distance avant le Master 1 ?

-Si oui, quel type de formation ?

-Avec quel organisme ?

-Était-ce une formation diplômante ?

Nous observons que tous les étudiants du *M1 FORSE sur un an*, qui ont répondu à notre questionnaire, avaient déjà suivi une "Licence Sciences de l'Éducation" à distance avec le CNED et l'Université de Lyon 2. Cette formation est diplômante.

Question 6 : Quelles sont les raisons pour lesquelles vous êtes inscrit(e) en M1 FORSE ?

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles ces étudiants sont inscrits en formation à distance, nous avons obtenu les réponses suivantes précisées dans la *figure 12* :

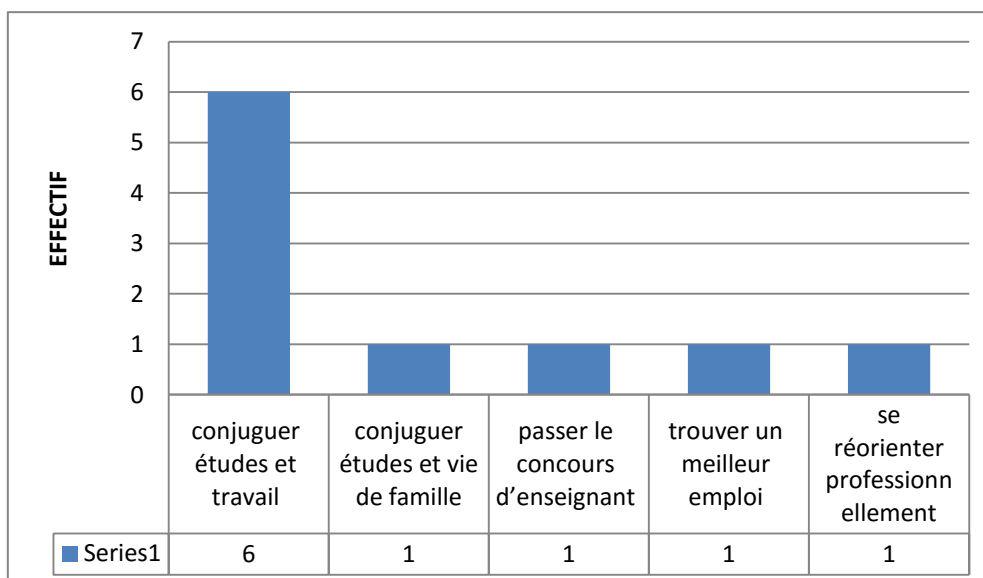


FIGURE 12-Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 1 an

Nous constatons que les réponses données relèvent des raisons comme des buts. La première raison pour laquelle ces étudiants sont inscrits en FAD est de « pouvoir continuer à

gérer leur vie professionnelle et/ou familiale en parallèle de la formation ». Le but est d'« améliorer leur situation professionnelle ».

Question 7 : À quelle fréquence vous connectez-vous sur la plate-forme FORSE ?

Question 8 : Quel est le lieu habituel de votre connexion ?

En ce qui concerne la fréquence de connexion sur la plate-forme du ***M1 FORSE sur un an***, nous trouvons que **5** étudiants se connectent sur la plate-forme deux à quatre fois par semaine et **3** étudiants se connectent sur la plate-forme tous les jours. Le lieu de connexion sur la plate-forme du M1 FORSE sur un an est le domicile pour **5** étudiants, le domicile et le travail pour **3** étudiants.

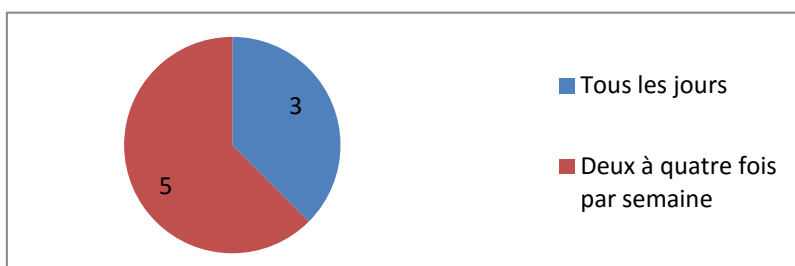


FIGURE 13-Fréquence de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 1 an

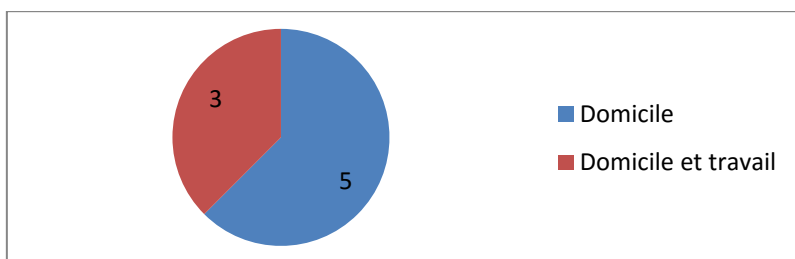


FIGURE 14-Lieu de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 1 an

Question 9 : Participez-vous à des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance ?

Question 10 : Participez-vous à des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présence ?

Nous observons que 100% des étudiants du ***M1 FORSE sur un an*** qui ont répondu au questionnaire, participent à des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présentiel, tandis que **7/8** étudiants participent à des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance.

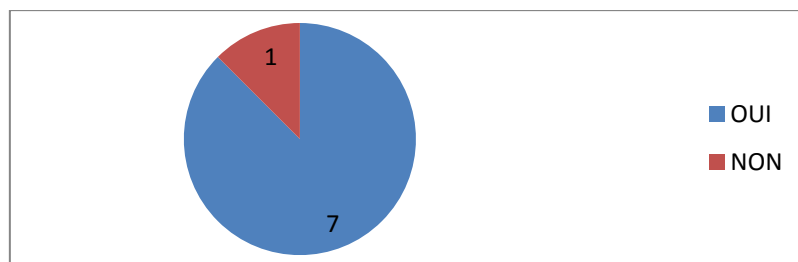


FIGURE 15-Participation à des activités de groupe à distance / M1 sur 1 an

Question 11 : L'enseignant vous propose-t-il des activités personnalisées ?

Selon **3** étudiants du **M1 FORSE sur un an** participant à notre étude, l'enseignant propose des activités personnalisées aux étudiants. En revanche, selon **5** étudiants, l'enseignant ne propose pas ce type d'activités.

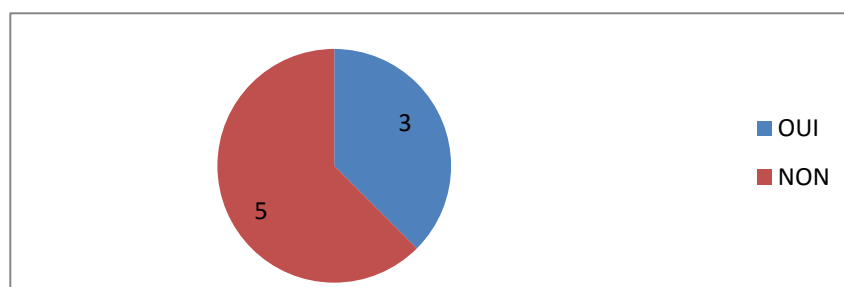


FIGURE 16-Activités personnalisées proposées par l'enseignant / M1 sur 1 an

Question 12 : Rencontrez-vous des problèmes techniques au cours de votre apprentissage ?

Question 13 : Si vous rencontrez ce type de problèmes, à qui vous adresseriez-vous ?

Question 14 : Pour résoudre ces problèmes, l'intervention est-elle rapide ?

Nous observons, d'une part, que tous les étudiants du **M1 FORSE sur un an** rencontrent rarement des problèmes techniques au cours de leur apprentissage. Dans ce cas, ils s'adressent à l'animatrice de la plate-forme (réponse mentionnée 7 fois), au professeur ou tuteur concerné (réponse mentionnée 2 fois), ou enfin aux autres étudiants (réponse mentionnée 1 fois). D'autre part, tous les étudiants s'accordent pour dire que l'intervention est rapide pour résoudre ces problèmes.

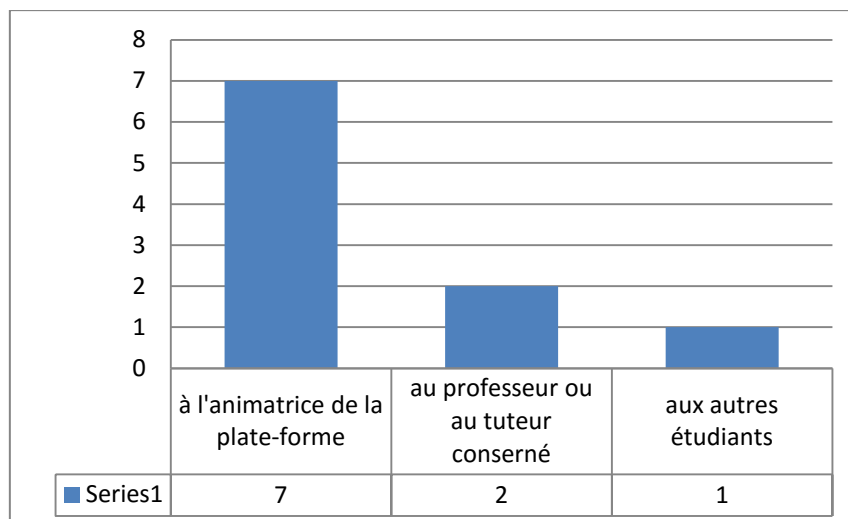


FIGURE 17-Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 1 an

Question 15 : À qui vous adressez-vous pour comprendre un point de contenu que vous considérez mal assimilé ?

Selon les données obtenues, nous trouvons que quand l'étudiant du **M1 FORSE sur un an** rencontre un point de contenu mal compris, il s'adresse au professeur (réponse mentionnée 4 fois), à un autre étudiant (réponse mentionnée 4 fois), à l'animatrice de la plate-forme afin qu'elle se renseigne auprès du professeur (réponse mentionnée 1 fois), à l'animatrice de la plate-forme (réponse mentionnée 1 fois), à un ami ou à un membre de sa famille (réponse mentionnée 1 fois).

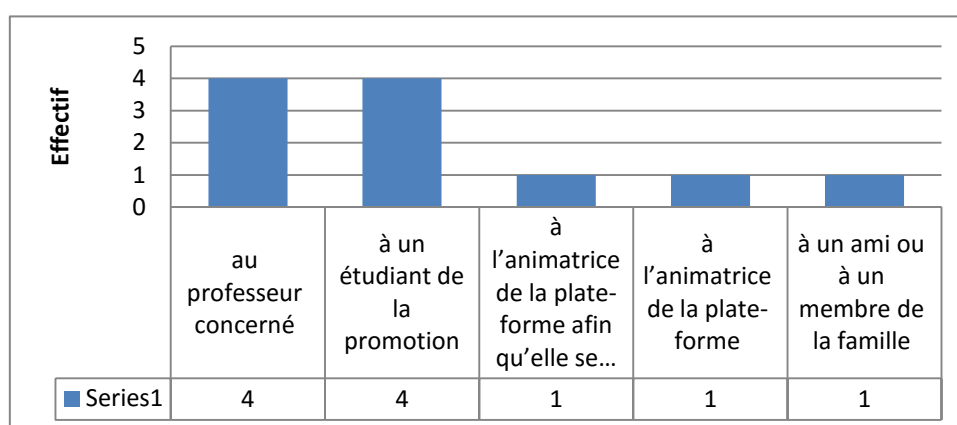


FIGURE 18-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / M1 sur 1 an

Question 16 : Veuillez préciser les outils de communication et de collaboration que vous utilisez dans votre formation.

Les outils de communication et de collaboration utilisés par les étudiants du **M1 FORSE sur un an**, participant à notre étude, sont les suivants : Skype, le mail, la plate-forme, le téléphone, Google Drive, le forum, SMS, BlackBoard, Dropbox, Piratepad. La *figure 19* montre que les outils les plus utilisés par ces étudiants sont Skype, le mail, la plate-forme et le téléphone.

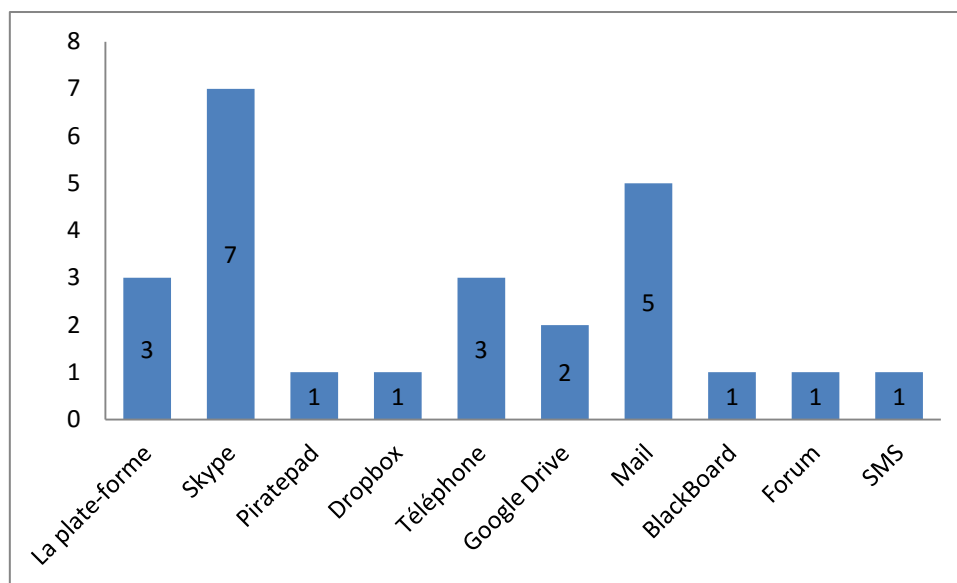


FIGURE 19-Les outils de communication utilisés par les M1 sur 1 an

Question 17 : Quelle est la part du travail synchrone / asynchrone et qu'est-ce que vous en pensez ?

Nous trouvons que les étudiants du **M1 FORSE sur un an**, ayant répondu à cette question (3 n'y ont pas répondu), s'accordent tous pour dire que le travail est majoritairement asynchrone. En effet, de nombreux étudiants ont un emploi à côté de la formation, ce qui ne leur permet pas de travailler sur la plate-forme tous au même instant. Le travail synchrone est rare du fait de l'emploi du temps de chacun. Autrement dit, cette formation à distance est souvent choisie par des personnes ayant des contraintes familiales ou ayant un emploi en parallèle de la formation. Cette situation induit des contraintes horaires non négligeables. Lors de travaux de groupes, il est donc difficile de trouver des créneaux horaires où tout le monde est disponible. Parmi les étudiants ayant donné leurs avis sur la part du travail synchrone/asynchrone, une étudiante a exprimé que cette répartition est très riche et

intéressante. Selon une autre étudiante, ce système est pratique, parce que les étudiants n'ont pas toujours les mêmes horaires pour étudier. En revanche, une troisième étudiante a mentionné l'importance du travail synchrone car, à son avis, le travail asynchrone est risqué si un membre du groupe ne fournit pas le travail avec sérieux ; un immense décalage s'introduit alors et des tensions apparaissent.

Question 18 : Vous sentez-vous isolé(e) ?

En ce qui concerne cette question, nous observons que **4** étudiants répondent "oui" et **4** répondent "non".

Question 19 : Auriez-vous besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant ?

Si oui, pour vous aider à

Nous trouvons que **6** étudiants du ***MI FORSE sur un an***, déclarent leur besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant.

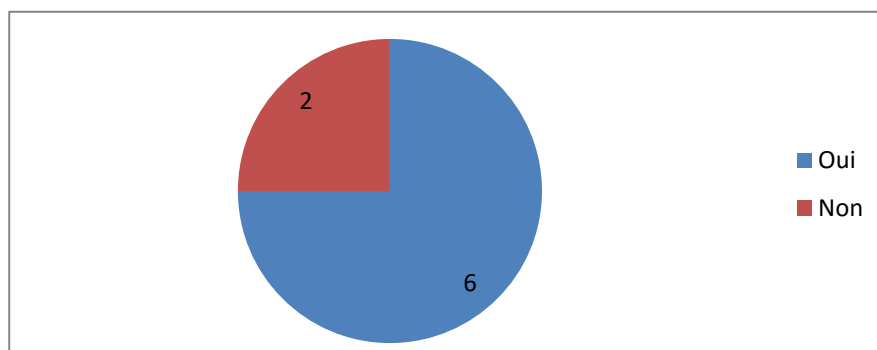


FIGURE 20-Besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant / *MI sur 1 an*

Selon les données obtenues, nous pouvons résumer les raisons du besoin des étudiants du ***MI FORSE sur un an*** de davantage de présence de l'enseignant ainsi :

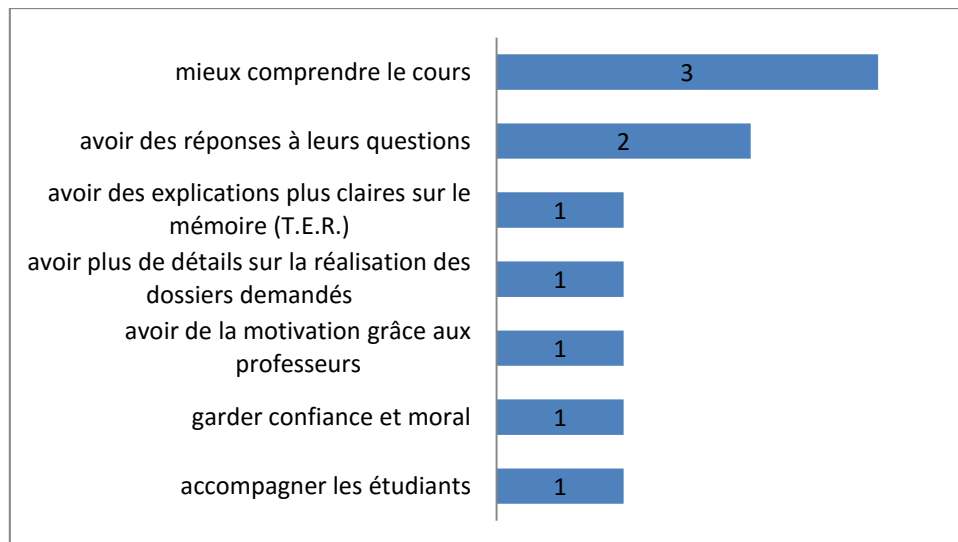


FIGURE 21-Raisons du besoin de davantage de présence de l'enseignant / MI sur 1 an

Question 20 : En tenant compte de tous les cours que vous avez sur la plate-forme, vous utilisez principalement cette plate-forme pour... (Classer de 1 à 12 par ordre d'importance).²⁰

- Consulter des éléments d'information.
- Télécharger les notes de cours.
- Envoyer les travaux au professeur.
- Communiquer avec le professeur.
- Réaliser des auto-évaluations.
- Travailler en groupe avec d'autres étudiants.
- Maintenir la communication en dehors des activités en classe.
- Consulter des ressources complémentaires au cours.
- Consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement.
- Réaliser des exercices.
- Consulter les travaux d'autres étudiants.
- Communiquer avec les autres étudiants.

²⁰ Sur les 12 items de cette question, 11 usages de la plate-forme sont issus d'un questionnaire mené par (Docq et al., 2008, p. 49).

Étude de l'homogénéité des points de vue relatifs à l'ordre d'importance des usages de la plate-forme par le W de Kendall.

Nous rapportons le classement des douze usages de la plate-forme réalisé par les sept sujets répondant à cette question 20. Les résultats sont exprimés dans le tableau ci-dessous, traité par Excel, dont les explications suivent :

Tableau	Usa_01	Usa_02	Usa_03	Usa_04	Usa_05	Usa_06	Usa_07	Usa_08	Usa_09	Usa_10	Usa_11	Usa_12	Totaux
Sujet_01	1	10	2	3	11	4	8	9	7	12	5	6	78
Sujet_02	6	1	7	9	12	2	8	5	4	11	10	3	78
Sujet_03	2	1	3	4	5	8	11	10	9	12	6	7	78
Sujet_04	1	2	4	7	12	5	11	3	9	10	8	6	78
Sujet_05	6	12	2	3	11	1	10	9	7	5	8	4	78
Sujet_06	2	1	10	11	6	8	9	3	4	5	12	7	78
Sujet_07	7	1	2	12	9	3	11	4	5	6	8	10	78
Totaux	25	28	30	49	66	31	68	43	45	61	57	43	546
H0	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	45,5	546
max	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70	77	84	546
	38,5	31,5	24,5	17,5	10,5	3,5	-3,5	-10,5	-17,5	-24,5	-31,5	-38,5	
	1482	992,3	600,3	306,3	110,3	12,25	12,25	110,3	306,3	600,3	992,3	1482	7007
	-20,5	-17,5	-15,5	3,5	20,5	-14,5	22,5	-2,5	-0,5	15,5	11,5	-2,5	
Ecart	420,3	306,3	240,3	12,25	420,3	210,3	506,3	6,25	0,25	240,3	132,3	6,25	2501

TABLEAU 9-Répartition des douze usages de la plate-forme produite par les M1 sur 1 an

Peut-on considérer qu'il existe un classement ordonné significatif correspondant à une certaine homogénéité des points de vue des étudiants du **M1 FORSE sur un an** ?

Réalisons le test W de Kendall de confrontation des deux hypothèses H0 et H1 à un niveau de risque $\alpha=0,01$.

H0 Les rangements déterminés par l'ordre d'importance d'usages de la plate-forme sont hétérogènes au sein de l'échantillon.

H1 Il existe une tendance à l'homogénéité des rangements déterminés par l'ordre d'importance d'usages de la plate-forme au sein de l'échantillon.

Nous utilisons le test W de Kendall (test de concordance de p rangements sans ex æquo de n objets).

Pour calculer W de Kendall, nous cherchons la somme des rangs, R, de chaque colonne du tableau. Puis, nous sommes les R et divisons cette somme par n (nombre d'objets à ranger) pour obtenir la valeur moyenne de R. Enfin, nous calculons les déviations entre chaque R et la valeur moyenne et nous sommes les carrés de ces déviations pour obtenir la valeur de $Sk=2501$.

Nous calculons S_{kmax} selon la formule suivante :

$$S_{kmax} = p^2 (n^3 - n) / 12 \quad (p = \text{nombre de sujets}, n = \text{nombre d'objets à ranger})$$

$$S_{kmax} = 7^2 (12^3 - 12) / 12 = 49 (1728 - 12) / 12 = 7007.$$

S_{kmax}	S_k	$W = S_k / S_{kmax}$	$W_{critique \text{ seuil } 1\%}$
7007	2501	0,357	0,321

TABLEAU 10-Résultats de W de Kendall / M1 sur 1 an

Nous observons que la valeur observée de W est supérieure à la valeur critique lue à la table de W de Kendall²¹ à un niveau de risque 0,01. **Nous rejetons donc l'hypothèse H_0** , l'hypothèse d'hétérogénéité des rangements et d'absence de concordance, c'est-à-dire qu'il y a une homogénéité. Dans le cas où l'on est conduit à rejeter l'hypothèse d'indépendance des classements, on utilise souvent la règle de classement suivante : les objets sont classés dans l'ordre défini par les totaux des colonnes, ce qui nous donne ici le rangement suivant :

	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12
Rang	1	2	3	8	11	4	12	5	7	10	9	6

TABLEAU 11-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 1 an (1)

C'est-à-dire :

Items	Usages de la plate-forme	Rang
Item1	Consulter des éléments d'information	1
Item2	Télécharger les notes de cours	2
Item3	Envoyer les travaux au professeur	3
Item6	Travailler en groupe avec d'autres étudiants	4
Item8	Consulter des ressources complémentaires au cours	5
Item12	Communiquer avec les autres étudiants	6
Item9	Consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement	7
Item4	Communiquer avec le professeur	8
Item11	Consulter les travaux d'autres étudiants	9
Item10	Réaliser des exercices	10
Item5	Réaliser des auto-évaluations	11
Item7	Maintenir la communication en dehors des activités en classe	12

TABLEAU 12-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 1 an (2)

Nous trouvons que les principaux usages de la plate-forme par les **M1 FORSE sur un an** sont : consulter des éléments d'information, télécharger les notes de cours (modalités transmissives) ; envoyer les travaux au professeur (modalités interactives). Arrivent ensuite les modalités incitatives (réaliser des exercices, réaliser des auto-évaluations).

²¹ Voir Annexe 8.

Question 21 : Quels sont pour vous les avantages et inconvénients d'une formation à distance ?

Nous citons les *avantages* d'une formation à distance du point de vue des étudiants du *MI FORSE sur un an*, participant à notre étude :

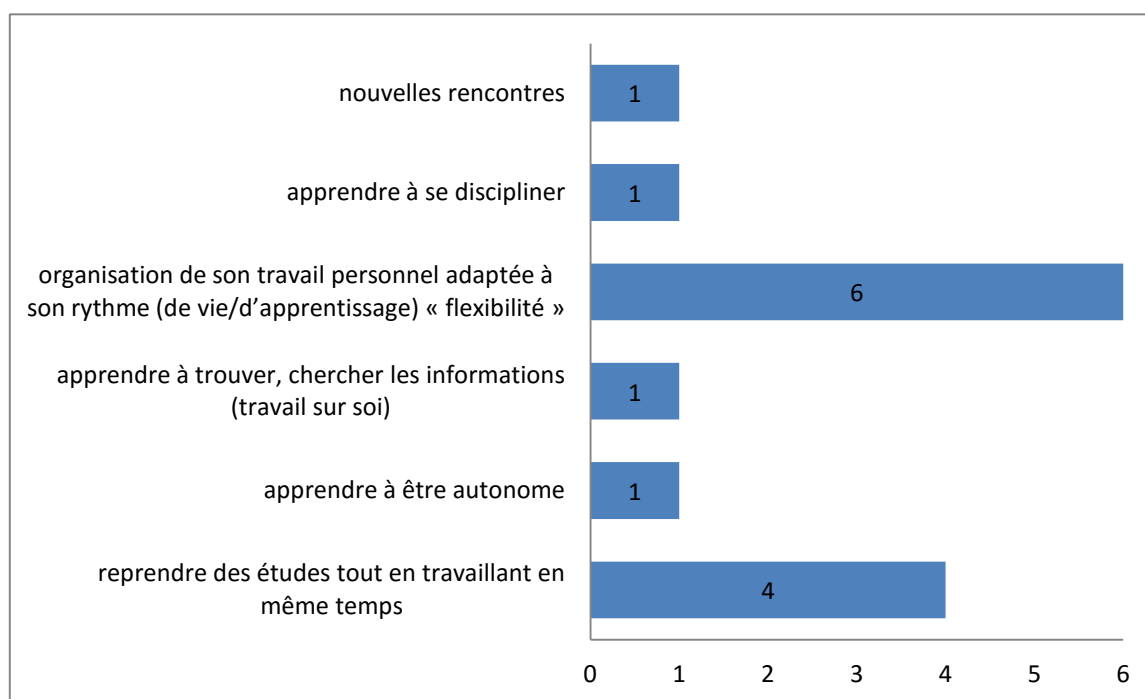


FIGURE 22-Avantages d'une FAD selon les MI sur 1 an

Les réponses données à cette question montrent que, pour ces étudiants, les deux premiers avantages de la FAD sont la flexibilité de gestion du temps de travail selon le rythme de chacun et la possibilité de travailler en même temps que la formation.

Les *inconvénients* d'une formation à distance, du point de vue des étudiants du *MI FORSE sur un an*, sont les suivants :

Inconvénients	Effectif
Isolement difficile à gérer « sentiment de solitude » qui conduit à la démotivation	4
Manque de contacts avec les enseignants et le personnel d'administration	3
Pas suffisamment de suivi de la part de certains professeurs	3
Difficultés d'organisation et difficultés à gérer toutes ces activités en même temps (cours, devoirs à rendre, examens, T.E.R., emploi, maison, enfants, etc...)	2
« Coût » de la formation	1
Travail de groupe difficile	1
Absence de cours imprimés	1
Manque d'informations parfois déstabilisant	1
Manque de trames de travail au niveau des mémoires « Travaux d'Études et de Recherche » (T.E.R.)	1
Difficultés rencontrées face à certains cours	1
Peu de démarcation entre le temps travaillé et le temps « libéré »	1
Peu de soutien	1

TABLEAU 13-*Inconvénients d'une FAD selon les MI sur 1 an*

L'isolement, le manque de contacts avec les enseignants et le manque de suivi par certains enseignants sont les trois inconvénients importants de la FAD du point de vue de ces étudiants.

Question 22 : Êtes-vous satisfait(e) du déroulement de votre formation ?

Nous avons trouvé que *sept* répondants du **MI FORSE sur un an** sont plutôt satisfaits du déroulement de leur formation, tandis qu'*un* seul n'est plutôt pas satisfait.

Question 23 : Décrivez le rôle assuré par les enseignants qui vous encadrent ?

Les étudiants du **MI FORSE sur un an** décrivent les rôles de l'enseignant qui les encadre dans leur formation ainsi :

Rôles	Effectif
Il aide les étudiants dans leur cheminement, les guide et les accompagne dans leur démarche	3
Il répond aux questions	3
Il motive, rassure et soutient les étudiants	3
Il donne aux étudiants un rythme de travail	2
Il effectue la correction des devoirs (évaluation des travaux)	2
Il cadre en imposant des dates	1
Il recadre les étudiants lorsqu'ils font fausse route	1
Il explique des termes spécifiques	1
Il conseille et aide les étudiants pour la réalisation des travaux demandés	1
Il envoie aux étudiants des références complémentaires au cours	1

TABLEAU 14-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 1 an

D'après les étudiants du **M1 FORSE sur un an**, le rôle de l'enseignant est celui de guide. Il accompagne les étudiants dans leur démarche et les encadre de temps en temps. Les mots clés donnés par ces étudiants pour décrire les rôles de l'enseignant sont : « guide », « accompagnateur », « encadrant » et « présent ».

Question 24 : Quels sont vos avis et suggestions : qu'est-ce qui pourrait être amélioré en ce qui concerne l'accompagnement de votre formation ?

Concernant cette dernière question, nous avons obtenu les réponses suivantes, ainsi hiérarchisées :

1. présence plus importante de la part des professeurs sur la plate-forme et aussi d'une personne de l'administration (citée par 2 étudiants) ;
2. des professeurs à disposition pour répondre aux questions sur les cours dont les partiels se font sur table et où il n'y a pas de tutorat (citée par 2) ;
3. plus de communication et d'échange avec les professeurs pour poser librement toutes les questions (citée par 1) ;
4. connexion des professeurs de chaque matière une fois par semaine pour répondre aux diverses questions des étudiants (citée par 1) ;
5. établir des trames détaillées de travail sur les mémoires et ajouter des grilles d'évaluation (citée par 1) ;
6. plus de soutien (citée par 1) ;

7. plus d'organisation administrative (citée par 1) ;
8. un suivi plus « égalitaire » selon les étudiants²² (citée par 1).

En répondant à cette question, une étudiante a souligné que le soutien est très important lors de la formation à distance, car les étudiants sont la plupart du temps seuls devant leurs ordinateurs et la charge de travail est conséquente. Ils rencontrent donc tous des moments de profonde démotivation. La communication est primordiale pour les étudiants à distance pour ne pas se sentir seuls et « abandonnés ». Dans le même sens, une autre étudiante a mentionné que la grosse difficulté de cette formation réside dans le fait d'être très seul.

²² L'étudiante qui a donné cette réponse a précisé que : « *certain utilisateurs intensifs de la plate-forme ont été mieux suivis que d'autres ayant moins de temps pour communiquer alors que leurs besoins étaient réels* ».

1.1.2. Master1 FORSE sur deux ans

Genre des étudiants du M1 FORSE sur deux ans qui ont participé à notre étude :

L'échantillon étudié de 28 individus du *M1 FORSE sur deux ans* est réparti ainsi : *vingt-deux* femmes et *six* hommes.

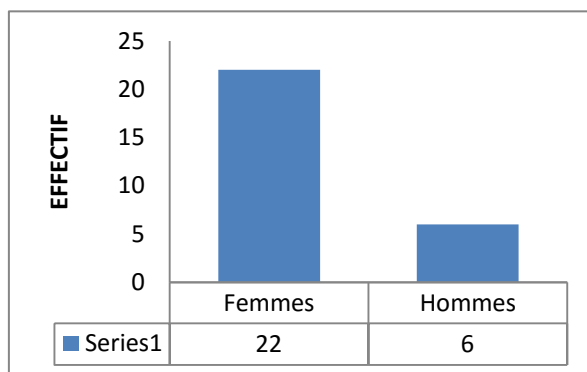


FIGURE 23-Genre des étudiants du M1 sur 2 ans

Rappelons qu'il existe une différence significative entre le nombre de femmes et d'hommes en Master1 FORSE ; les femmes sont beaucoup plus nombreuses avec **84,5%** (source SÉSAP).

Âge des étudiants du M1 FORSE sur deux ans qui ont répondu au questionnaire :

Compte tenu de la fourchette qui va de 24 à 59 ans, nous avons divisé notre échantillon en trois tranches d'âge égales de 11 ans, la première est [24-35] ans, la deuxième est [36-47] ans et la troisième est [48-59] ans. Comme le montre la *figure 24*, nous avons **16** étudiants dans la première tranche, **10** dans la deuxième tranche et **2** dans la dernière. L'âge moyen est 36 ans.

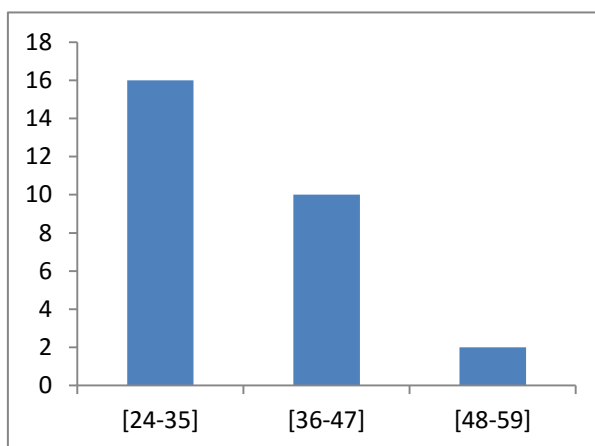


FIGURE 24-Âge des étudiants du M1 sur 2 ans

Questions 2-3-4-5 : Avez-vous déjà suivi une formation à distance avant le Master 1 ?

-Si oui, quel type de formation ?

-Avec quel organisme ?

-Était-ce une formation diplômante ?

Nous avons trouvé que **19** étudiants du **MI FORSE sur deux ans**, ayant répondu au questionnaire, avaient déjà suivi une formation à distance avant le Master1 FORSE. En revanche, pour **9** étudiants, c'était la première formation à distance. Les formations à distance suivies par les 19 étudiants, dont deux avaient déjà fait deux FAD, sont les suivantes :

- Licence de Sciences de l'Éducation (14) ;
- Préparation aux concours de psychomotricien (1) ;
- Préparation CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles) (1) ;
- DU Immuno Hémato (1) ;
- CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) petite enfance (1) ;
- Licence ESF (Economie Sociale et Familiale) (1) ;
- Licence en arts plastiques (1) ;
- BTS ESF (Economie Sociale et Familiale) (1).

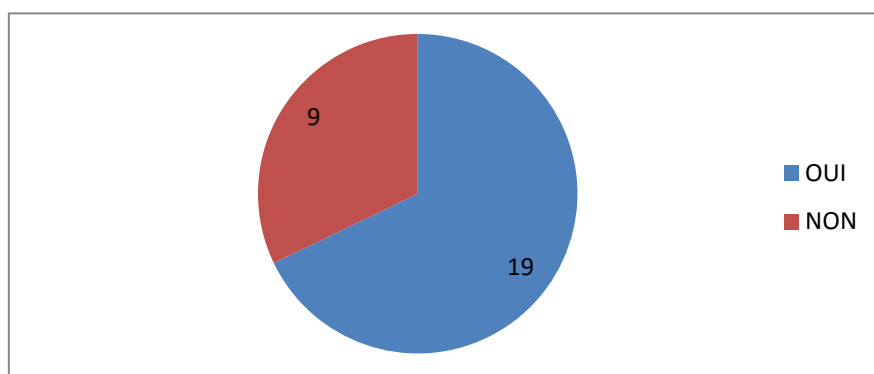


FIGURE 25-Suivi d'une formation à distance avant le M1 / M1 sur 2 ans

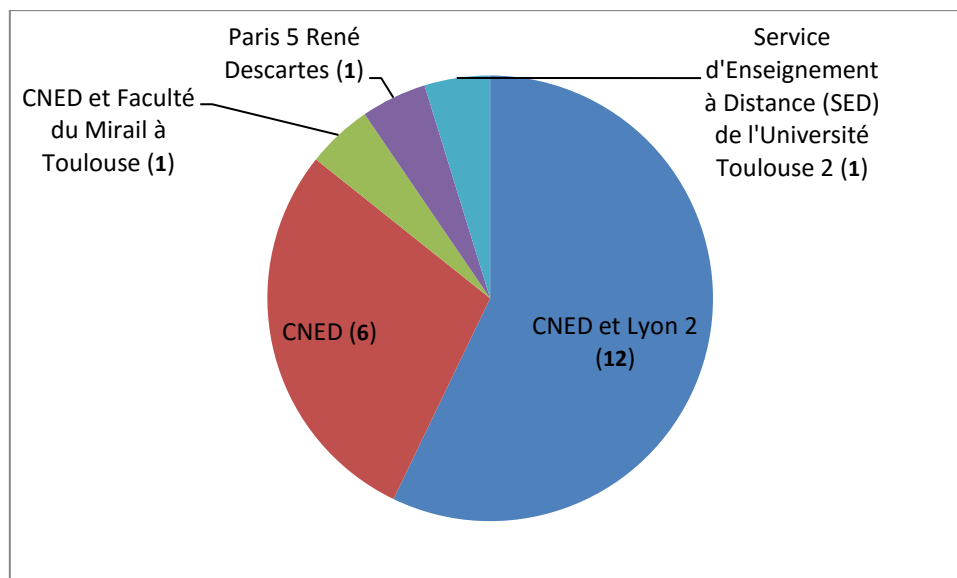


FIGURE 26-Organisme de la formation à distance suivie avant le M1 / M1 sur 2 ans

La formation à distance suivie par les **19** étudiants du **M1 FORSE sur deux ans**, était une formation diplômante pour **17** et non diplômante pour **2** étudiants. Les deux formations non diplômantes sont : "préparation aux concours de psychomotricien" et "préparation CRPE".

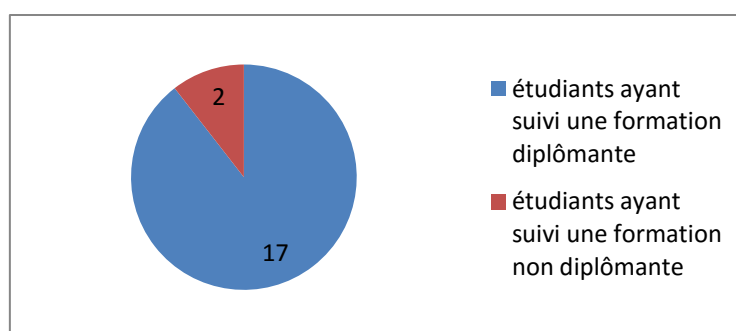


FIGURE 27-Formation à distance diplômante ou non / M1 sur 2 ans

Question 6 : Quelles sont les raisons pour lesquelles vous êtes inscrit(e) en M1 FORSE ?

Le *tableau 15* concerne les raisons d'inscription en **M1 FORSE sur deux ans** données par les étudiants.

Raisons	Effectif
Élever son niveau de formation	8
Concilier vie étudiante et travail	7
Évoluer dans sa carrière professionnelle	6
Concilier vie étudiante et vie de famille	4
Pouvoir passer le concours de professeur des écoles (CRPE) ou le concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)	4
Reprise d'études	3
Flexibilité des études (aller à son rythme sans les contraintes du présentiel)	3
Progresser personnellement	2
Habitant loin d'un centre universitaire	2
Réorientation	2

TABLEAU 15-*Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 2 ans*

On constate que les réponses données relèvent des raisons comme des buts. La première raison pour laquelle ces étudiants ont choisi cette modalité de formation est de « pouvoir continuer à gérer leur vie professionnelle et/ou familiale en parallèle de la formation ». Les deux buts essentiels sont d'« élever leurs niveaux de formation » et d'« améliorer leur situation professionnelle ».

Question 7 : À quelle fréquence vous connectez-vous sur la plate-forme FORSE ?

Nous observons que **13** étudiants du **MI FORSE sur deux ans** se connectent sur la plate-forme tous les jours, **14** se connectent deux à quatre fois par semaine et **1** étudiant se connecte sur la plate-forme une fois par semaine.

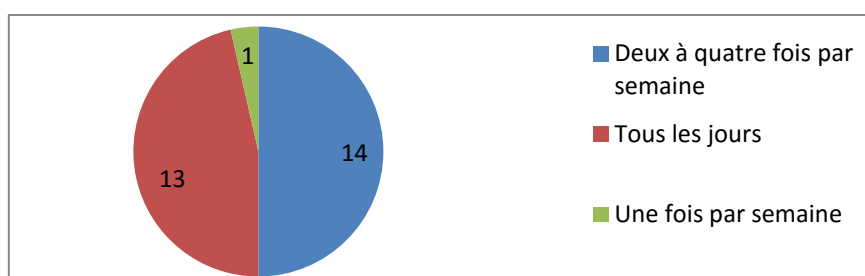


FIGURE 28-*Fréquence de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 2 ans*

Question 8 : Quel est le lieu habituel de votre connexion ?

En ce qui concerne le lieu de connexion sur la plate-forme par les étudiants du **MI FORSE sur deux ans**, nous trouvons que **21** étudiants se connectent depuis leur domicile et **7** se connectent depuis leur domicile ou leur lieu de travail.

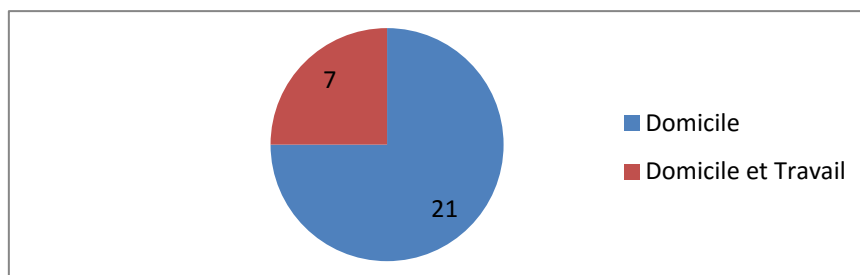


FIGURE 29-Lieu de connexion sur la plate-forme par les MI sur 2 ans

Question 9 : Participez-vous à des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance ?

Question 10 : Participez-vous à des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présence ?

Nous avons trouvé que, sur les 28 réponses, **27** étudiants du **MI FORSE sur deux ans**, participent à des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance, tandis que **16** étudiants participent à des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présentiel.

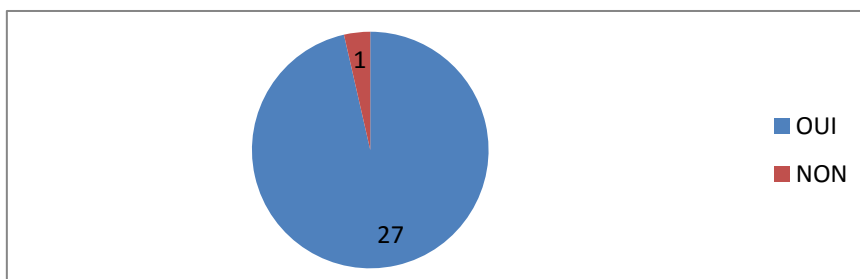


FIGURE 30-Participation à des activités de groupe à distance / MI sur 2 ans

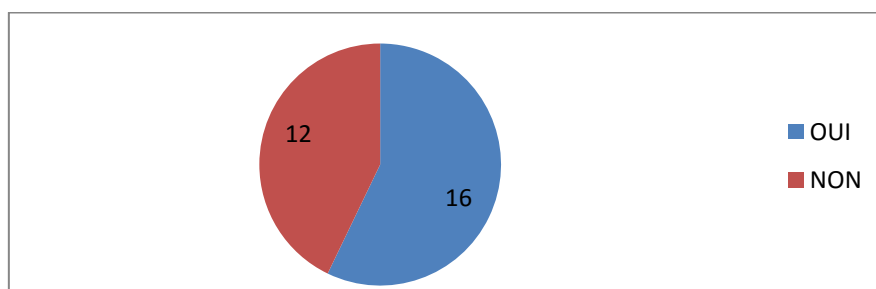


FIGURE 31-Participation à des activités de groupe en présentiel / MI sur 2 ans

Question 11 : L'enseignant vous propose-t-il des activités personnalisées ?

D'après **10/28** étudiants du **MI FORSE sur deux ans**, l'enseignant propose des activités personnalisées.

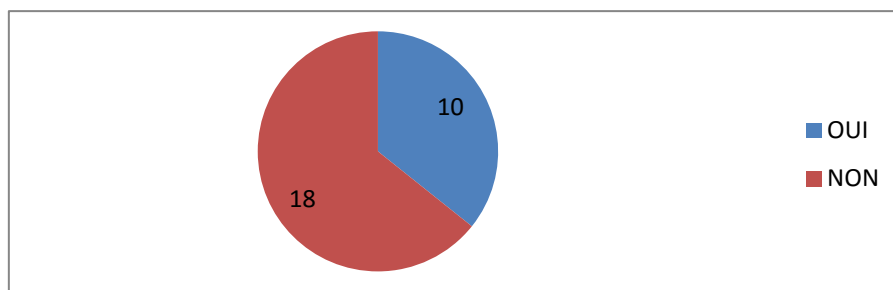


FIGURE 32-Activités personnalisées proposées par l'enseignant / MI sur 2 ans

Question 12 : Rencontrez-vous des problèmes techniques au cours de votre apprentissage ?

La figure 33 montre que **4** étudiants du **MI FORSE sur deux ans** ne rencontrent jamais de problèmes techniques au cours de leur apprentissage, **21** étudiants rencontrent rarement ce type de problèmes et **3** rencontrent souvent des problèmes techniques au cours de leur apprentissage.

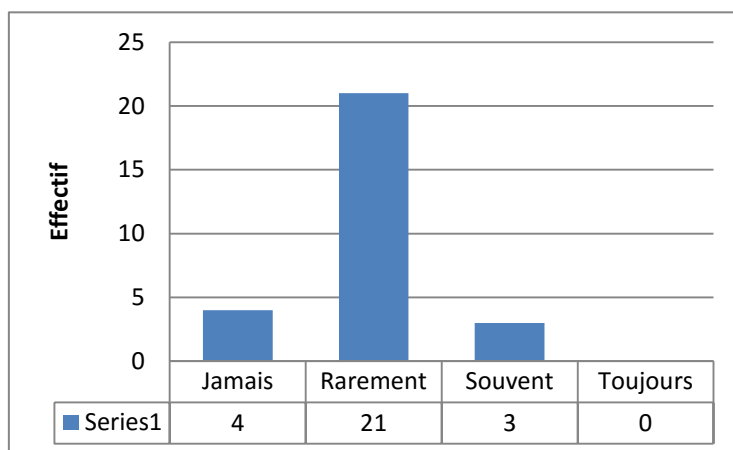


FIGURE 33-Rencontre de problèmes techniques au cours de l'apprentissage / MI sur 2 ans

Question 13 : Si vous rencontrez ce type de problèmes, à qui vous adresseriez-vous ?

Lors d'un problème technique, l'étudiant du **MI FORSE sur deux ans**, s'adresse au responsable de la formation (réponse mentionnée 12 fois), à l'animatrice de la plate-forme (réponse mentionnée 11 fois), aux tuteurs/professeurs (réponse mentionnée 5 fois) ou enfin aux autres étudiants (réponse mentionnée 5 fois).

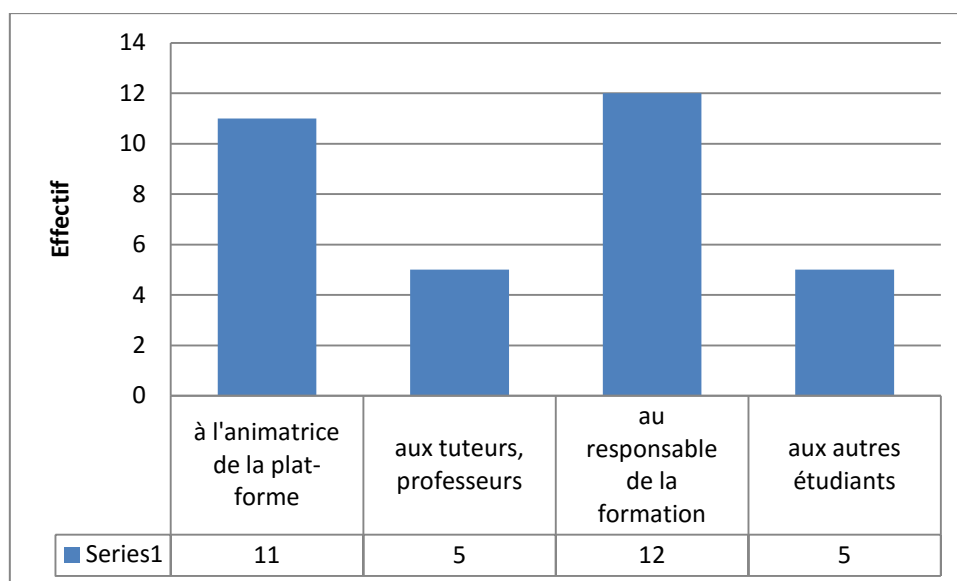


FIGURE 34- Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 2 ans

Question 14 : Pour résoudre ces problèmes, l'intervention est-elle rapide ?

Selon **22** des **23** étudiants du **M1 FORSE sur deux ans**, répondant à cette question, l'intervention est rapide pour résoudre un problème technique rencontré au cours de l'apprentissage.

Question 15 : À qui vous adressez-vous pour comprendre un point de contenu que vous considérez mal assimilé ?

Lorsqu'ils rencontrent un point de contenu mal compris, pour comprendre ce point du contenu, les étudiants du **M1 FORSE sur deux ans** s'adressent aux professeurs/tuteurs (réponse mentionnée 18 fois), aux autres étudiants (réponse mentionnée 16 fois), au responsable de la formation (réponse mentionnée 5 fois), à quelqu'un d'extérieur plus performant (réponse mentionnée 3 fois), à l'animatrice de la plate-forme (réponse mentionnée 2 fois), ou font une recherche personnelle (réponse mentionnée 1 fois).

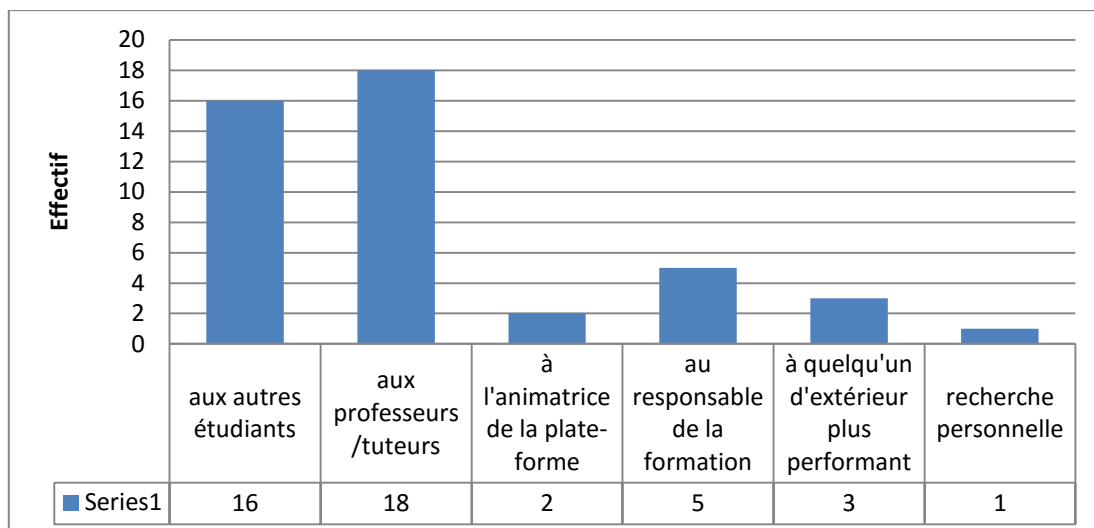


FIGURE 35-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / M1 sur 2 ans

Question 16 : Veuillez préciser les outils de communication et de collaboration que vous utilisez dans votre formation.

Les outils de communication et de collaboration utilisés par les étudiants du **M1 FORSE sur deux ans** sont précisés dans la figure 36. Nous observons que le chat arrive en première place des outils utilisés ; arrivent ensuite respectivement le forum, les appels téléphoniques, le mail et la messagerie interne à la plate-forme.

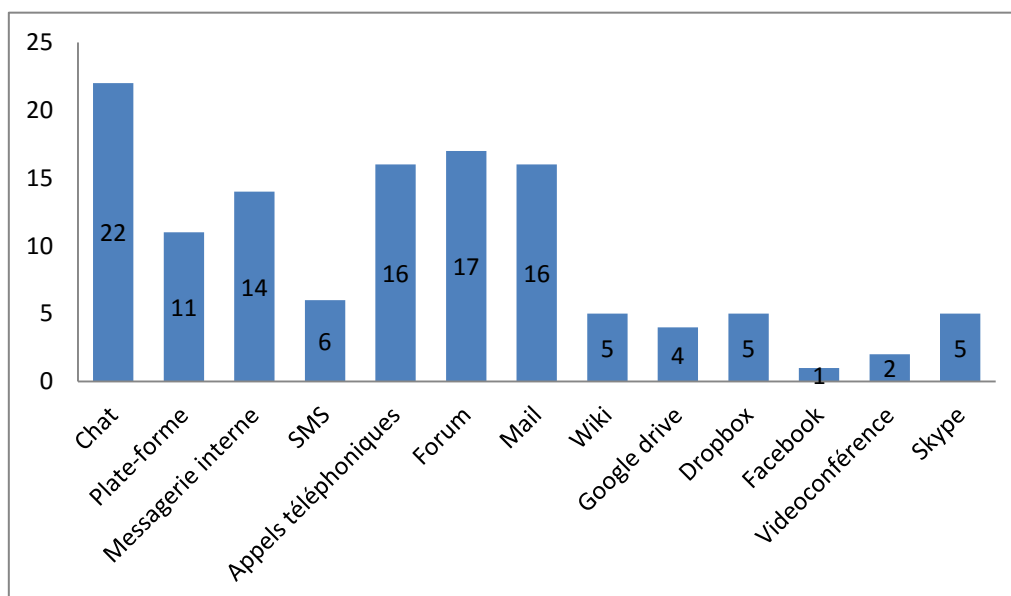


FIGURE 36-Les outils de communication utilisés par les M1 sur 2 ans

Question 17 : Quelle est la part du travail synchrone / asynchrone et qu'est-ce que vous en pensez ?

Nous observons que tous les étudiants du *MI FORSE sur deux ans*, qui ont répondu à cette question (9 n'y ayant pas répondu), s'accordent pour dire que la majorité du travail est asynchrone. Il est très compliqué de trouver des moments synchrones pour les échanges, car, en majorité, les étudiants ont une activité professionnelle à plein temps et ont une vie de famille à côté de la formation. Pour certains, cela correspond à leurs attentes en leur permettant de travailler à leur rythme et ainsi de pouvoir s'organiser individuellement. Pour d'autres, cela demande de la patience et de la rigueur.

Les motifs donnés par les étudiants concernant les avantages du travail asynchrone sont les suivants :

1. le travail asynchrone est très pratique et autonomisant ;
2. il permet de travailler à son rythme ;
3. il permet de mieux réfléchir avant d'écrire quelque chose ;
4. il est moins contraignant ;
5. il permet de pouvoir s'organiser individuellement.

Quant aux motifs donnés par les étudiants en ce qui concerne les inconvénients du travail asynchrone, nous citons :

1. le travail asynchrone demande à la fois de la patience et de la rigueur ;
2. les réponses sont lentes à venir avec les outils asynchrones ; il est plus facile de communiquer par Skype ;
3. le travail synchrone permet de se motiver mutuellement.

Question 18 : Vous sentez-vous isolé(e) ?

Question 19 : Auriez-vous besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant ?

Si oui, pour vous aider à

Nous observons que **11/28** étudiants du *MI FORSE sur deux ans* se sentent isolés dans leur formation, tandis que **17** étudiants n'ont pas cette sensation d'isolement. Les **11** étudiants se sentant isolés déclarent leur besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant.

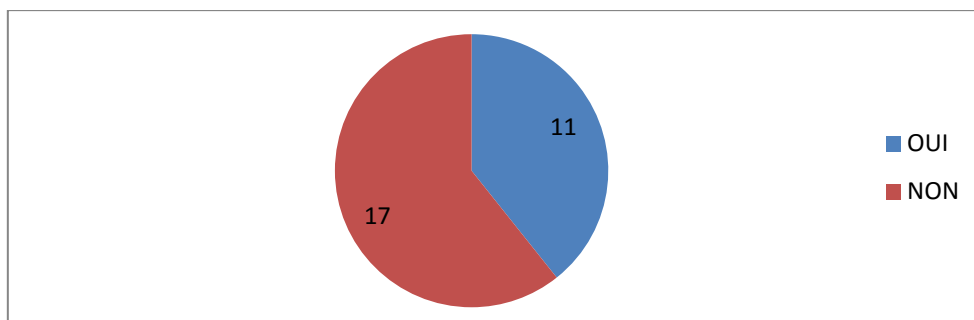


FIGURE 37-Sensation d'isolement chez les étudiants du M1 sur 2 ans

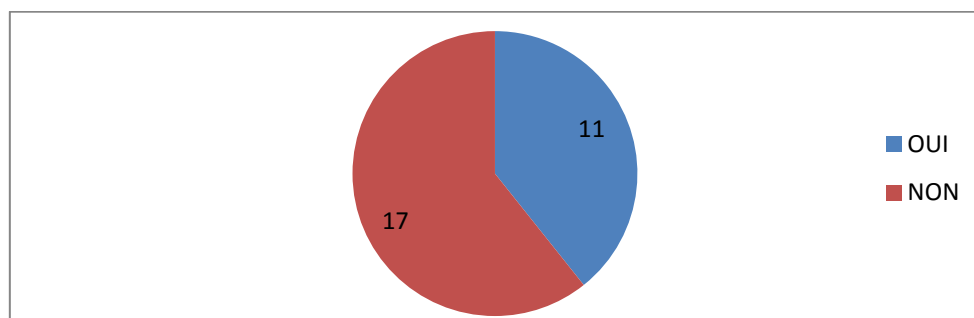


FIGURE 38-Besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant / M1 sur 2 ans

Nous pouvons regrouper ainsi les besoins des étudiants du **M1 FORSE sur deux ans** de davantage de présence de la part de l'enseignant :

Raisons	Effectif
Apporter des réponses aux questions	3
Mieux cibler les attentes du travail attendu	3
Petits encouragements réguliers plus fréquents qui feraient du bien	3
Résoudre des problèmes de compréhension de cours	2
Échanger plus sur l'avancée des différents travaux	1
Avoir des retours sur les évaluations sur table	1
Plus de pistes d'aide et plus d'encadrement	1
Plus de suivi dans l'élaboration des dossiers	1
Rythmer les travaux	1
Répondre plus rapidement aux questions, aux interrogations, aux demandes	1
Aiguillonner les étudiants dans la bonne direction	1

TABEAU 16-Raisons du besoin de davantage de présence de l'enseignant / M1 sur 2 ans

Question 20 : En tenant compte de tous les cours que vous avez sur la plate-forme, vous utilisez principalement cette plate-forme pour... (Classer de 1 à 12 par ordre d'importance).

- Consulter des éléments d'information.
- Télécharger les notes de cours.
- Envoyer les travaux au professeur.
- Communiquer avec le professeur.
- Réaliser des auto-évaluations.
- Travailler en groupe avec d'autres étudiants.
- Maintenir la communication en dehors des activités en classe.
- Consulter des ressources complémentaires au cours.
- Consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement.
- Réaliser des exercices.
- Consulter les travaux d'autres étudiants.
- Communiquer avec les autres étudiants.

Étude de l'homogénéité des points de vue relatifs à l'ordre d'importance des usages de la plate-forme par le W de Kendall.

Le tableau de classement des douze usages de la plate-forme réalisé par les vingt huit sujets figure en *Annexe 6*.

Nous procédons de la même manière pour les étudiants du Master1 FORSE sur un an afin de calculer le W de Kendall.

Skmax	Sk	W=Sk/Skmax
112112	3528	0,03146853

TABLEAU 17-Résultats de W de Kendall / M1 sur 2 ans

Comme nous ne disposons pas de table des valeurs critiques du W de Kendall pour un nombre de sujets supérieur à 20, nous prenons alors l'approximation avec la variable du χ^2 selon la formule suivante :

$$\chi^2 = p(p-1)W \quad (p=\text{nombre de sujets, } n=\text{nombre d'objets}), \text{ avec } ddl=n-1=12-1=11.$$

$$\chi^2 = 28(12-1) \times 0,03146853$$

$$\chi^2 = 9,6712$$

La valeur calculée de χ^2 (9,6712) est inférieure à la valeur critique de la table du χ^2 (19,67) pour un niveau $\alpha=0,05$ et un degré de liberté de 11, **on ne rejette pas l'hypothèse H0**, l'hypothèse d'hétérogénéité des rangements et d'absence de concordance à ce niveau de

signification, c'est-à-dire que nous pouvons dire qu'il n'y a pas accord des étudiants du **MI FORSE sur deux ans** quant à l'ordre d'importance des usages de la plate-forme.

Nous avons classé les objets selon les totaux des colonnes, ce qui nous donne ici le rangement suivant :

	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12
Rang	10	5	7	12	8	6	1	4	2	3	9	11

TABLEAU 18-Rangement des usages de la plate-forme selon les MI sur 2 ans (1)

C'est-à-dire :

Items	Usages de la plate-forme	Rang
Item7	Maintenir la communication en dehors des activités en classe	1
Item9	Consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement	2
Item10	Réaliser des exercices	3
Item8	Consulter des ressources complémentaires au cours	4
Item2	Télécharger les notes de cours	5
Item6	Travailler en groupe avec d'autres étudiants	6
Item3	Envoyer les travaux au professeur	7
Item5	Réaliser des auto-évaluations	8
Item11	Consulter les travaux d'autres étudiants	9
Item1	Consulter des éléments d'information	10
Item12	Communiquer avec les autres étudiants	11
Item4	Communiquer avec le professeur	12

TABLEAU 19-Rangement des usages de la plate-forme selon les MI sur 2 ans (2)

Nous trouvons que les principaux usages de la plate-forme par les **MI FORSE sur deux ans** sont : maintenir la communication en dehors des activités en classe (modalités interactives), consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement (modalités transmissives). Arrivent ensuite les modalités incitatives (réaliser des exercices).

Question 21 : Quels sont pour vous les avantages et inconvénients d'une formation à distance ?

Les *avantages* d'une formation à distance donnés par les étudiants du **MI FORSE sur deux ans** sont les suivants :

Avantages	Effectif
Flexibilité (gestion du temps selon ses contraintes professionnelles et personnelles/aller à son rythme sans les contraintes du présentiel)	15
Possibilité d'allier activité professionnelle ou vie de famille avec la formation	14
Travail en groupe plus intéressant et approfondi	4
Apprendre à être autonome	4
Un meilleur encadrement (suivi) de la part des enseignants que sur le banc de la faculté, sans doute dû au nombre inférieur d'étudiants, plus de respect de leur part	3
Accès à des universités éloignées du domicile	2
Faire un rapport théorie/pratique avec son travail	1
La reprise d'études pour une évolution professionnelle est déductible des impôts	1

TABLEAU 20-Avantages d'une FAD selon les M1 sur 2 ans

Nous observons que, pour ces étudiants, les deux premiers avantages les plus importants de la FAD sont la flexibilité de gestion du temps de travail selon les contraintes de chacun et la possibilité d'allier activité professionnelle et/ou une vie de famille avec la formation.

Les *inconvénients* d'une formation à distance donnés par les étudiants du **MI FORSE sur deux ans** sont :

Inconvénients	Effectif
L'isolement et la démotivation	10
Moins de contacts avec les autres étudiants et les enseignants	8
Le coût	5
La gestion du temps pour concilier tous les temps de la vie...	4
Le manque de clarté dans ce qu'il faut faire, dans les informations ou dans les retours « être régulièrement dans le flou quant aux attendus »	4
L'énorme charge de travail	3
La nécessaire autodiscipline	2
La formation à distance (FAD) demande de la rigueur	2
Manque de vidéoconférences pour les regroupements, car les déplacements coûtent cher	1
Manque de pression pour avancer les travaux	1
Ne pas bénéficier d'un professeur qui répond aux interrogations lorsqu'il y a des problèmes de compréhension	1
La communication par écrit est parfois lourde (il est difficile d'exprimer ce qu'on pense par écrit)	1

TABLEAU 21-Inconvénients d'une FAD selon les M1 sur 2 ans

L'isolement, le manque de contacts avec les autres acteurs de la formation et le coût sont les inconvénients les plus importants de la FAD du point de vue de ces étudiants.

Question 22 : Êtes-vous satisfait(e) du déroulement de votre formation ?

Nous n'avons trouvé que **2** étudiants du **M1 FORSE sur deux ans** qui ne sont plutôt pas satisfaits du déroulement de leur formation ; **18** sont plutôt satisfaits et **8** sont très satisfaits du déroulement de leur formation.

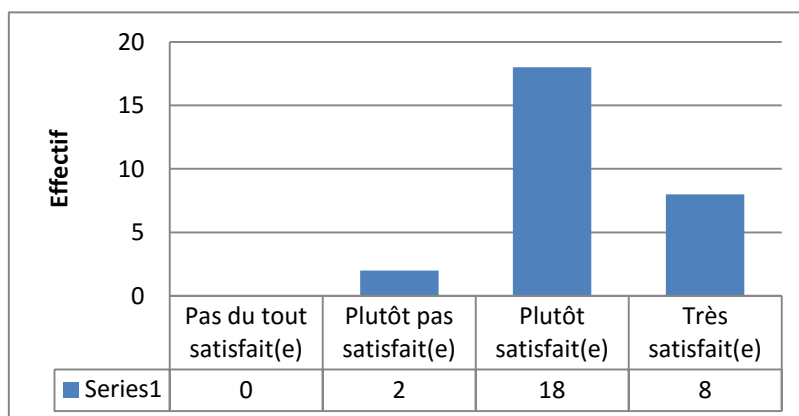


FIGURE 39-Satisfaction des étudiants du déroulement de leur formation / M1 sur 2 ans

Question 23 : Décrivez le rôle assuré par les enseignants qui vous encadrent ?

D'après les étudiants du **M1 FORSE sur deux ans**, l'enseignant a un rôle d'accompagnateur, de formateur, d'encadrant, de facilitateur, de guide et de coach. Il est présent, « à l'écoute ». Voici la *figure 40* qui montre les mots clés donnés par les étudiants concernant la description des rôles que joue l'enseignant.

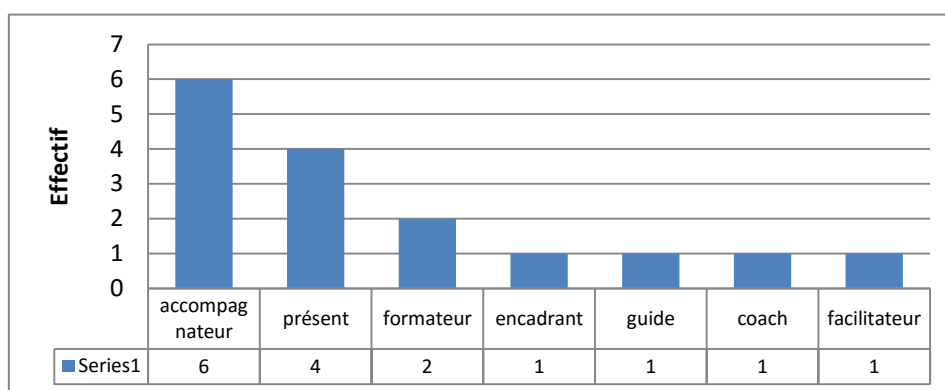


FIGURE 40-Mots clés sur les rôles de l'enseignant selon le M1 sur 2 ans

Quant aux fonctions de l'enseignant citées par ces étudiants, nous les regroupons comme suit :

Rôles	Effectif
Il motive, encourage et soutient les étudiants	9
Soutien organisationnel (il met du cadre, cordonne des étudiants et des travaux à rendre...)	6
Il transmet et explique les informations concernant les attendus des travaux à réaliser	5
Il suit, guide et aiguille les étudiants vers les attendus finaux du cours	5
Il aide les étudiants dans la compréhension du contenu enseigné	4
Il évalue les travaux	3
Il répond aux questions que se posent les étudiants	2
Il aide les étudiants dans l'appropriation d'une méthodologie de travail	2
Soutien technique	1
Aide si besoin	1

TABLEAU 22-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 2 ans

Selon deux étudiants, il y a des enseignants qui sont plus présents et plus encourageants que d'autres. C'est une question de personne. Un autre étudiant déclare qu'un peu plus de présence et davantage d'aide seraient les bienvenues.

Question 24 : Quels sont vos avis et suggestions : qu'est-ce qui pourrait être amélioré en ce qui concerne l'accompagnement de votre formation ?

Les étudiants du **MI FORSE sur deux ans** proposent quelques suggestions en vue d'améliorer l'accompagnement dans leur formation :

1. l'accompagnement serait sûrement meilleur si les cours étaient plus répartis (moins de dossiers simultanés). Il faudrait surtout rééquilibrer. Les délais sont parfois difficiles à respecter quand on a une famille et un travail à plein temps (5) ;
2. les informations, les devoirs et leur exécution devraient être indiqués clairement sur la plate-forme (2) / des vidéos préenregistrées où l'enseignant explique mieux le travail attendu (1) ;
3. plus de chat et de communication audio et vidéo avec l'enseignant (2) ;
4. plus d'évaluations formatives pour revenir sur les erreurs (2) ;
5. plus de suivi personnalisé (2) ;
6. moins de travaux de groupe, ou rendre ceux-ci optionnels (2) ;
7. avoir un référent identifié, autre que le tuteur, qui puisse suivre les étudiants tout au long de la formation (un étudiant plus avancé ou un vacataire) (2) ;

8. des vidéoconférences pour les regroupements (1) ;
9. plus de regroupements même si cela pose d'autres problèmes (1) ;
10. création de classe virtuelle (1) ;
11. exercices corrigés dans tous les cours (1) ;
12. être plus clair dans la présentation du master sur la somme de travail à fournir avant l'inscription (1) ;
13. maintien du rôle de l'animatrice (1) ;
14. organisation des groupes après étude des résultats d'un questionnaire sur les méthodes de travail et les motivations (1).

1.2. Traitement et analyse des données obtenues par entretien semi-directif avec les enseignants du Master1 FORSE

Nous aborderons dans ce sous-chapitre le traitement des données construites par entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants participant à notre étude.

Commençons par la partie qui regroupe les informations relatives au profil de l'enseignant et à sa situation socioprofessionnelle. Il s'agit essentiellement du genre, de la tranche d'âge, de la discipline de formation et de son statut. L'objectif étant de situer les profils des personnes interviewées.

Les **sept** enseignants qui ont accepté d'être interviewés, dans le cadre de notre travail de thèse, sont répartis ainsi : **deux** hommes et **cinq** femmes.

Concernant l'âge de ces enseignants, nous avons divisé notre échantillon en quatre tranches d'âge égales de 10 ans, la première est [30-40[ans, la deuxième est [40-50[ans, la troisième est [50-60[ans et la dernière tranche est [60-70] ans. Comme le montre le *tableau 23*, nous avons **un** enseignant dans la première tranche, **deux** enseignantes dans la deuxième, **trois** dans la troisième et **une** dans la dernière.

En ce qui concerne la discipline et le statut de ces enseignants interviewés, nous trouvons que **six** enseignants relèvent des Sciences de l'Éducation (quatre maîtres de conférences et deux chargées de cours) et **une** enseignante relève des Sciences du Langage (maître de conférences).

	Genre	Tranche d'âge	Discipline	Statut
Enseignant1	Homme	[50-60[ans	Sciences de l'Éducation	Maître de conférences
Enseignant2	Homme	[30-40[ans	Sciences de l'Éducation	Maître de conférences
Enseignant3	Femme	[60-70] ans	Sciences de l'Éducation	Chargée de cours
Enseignant4	Femme	[40-50[ans	Sciences du Langage	Maître de conférences
Enseignant5	Femme	[40-50[ans	Sciences de l'Éducation	Maître de conférences
Enseignant6	Femme	[50-60[ans	Sciences de l'Éducation	Maître de conférences
Enseignant7	Femme	[50-60[ans	Sciences de l'Éducation	Chargée de cours

TABLEAU 23-*Informations relatives aux profils des enseignants interviewés*

Question 1 : Depuis combien de temps enseignez-vous dans l'enseignement supérieur ?

Comme le montre le *tableau 24*, nous avons **cinq** enseignants qui ont une ancienneté de plus de 10 ans dans l'enseignement supérieur et **deux** qui ont une ancienneté de moins de 10 ans.

	Ancienneté dans l'enseignement supérieur
Enseignant1	25 ans
Enseignant2	13 ans
Enseignant3	17 ans
Enseignant4	12 ans
Enseignant5	15 ans
Enseignant6	5 ans
Enseignant7	3 ans

TABLEAU 24-Ancienneté des enseignants dans l'enseignement supérieur

Question 2 : Depuis combien de temps êtes-vous impliqué dans une formation à distance ?

Nous observons qu'il y a **quatre** enseignants qui ont une ancienneté de moins de 10 ans dans le domaine de la formation à distance et **trois** enseignants qui ont une ancienneté de plus de 10 ans.

	Ancienneté dans la formation à distance
Enseignant1	12 ans
Enseignant2	12 ans
Enseignant3	14 ans
Enseignant4	3 ans
Enseignant5	7 ans
Enseignant6	5 ans
Enseignant7	1 an

TABLEAU 25-Ancienneté des enseignants dans le domaine de la formation à distance

Question 3 : Depuis quand utilisez-vous le dispositif FORSE ?

Nous avons trouvé que **six** enseignants sont impliqués dans le dispositif FORSE depuis moins de 10 ans et **une** enseignante est impliquée depuis plus de 10 ans.

	Ancienneté dans le dispositif FORSE
Enseignant1	4 ans
Enseignant2	7 ans
Enseignant3	14 ans
Enseignant4	3 ans
Enseignant5	7 ans
Enseignant6	5 ans
Enseignant7	1 an

TABLEAU 26-Ancienneté des enseignants dans FORSE

Question 4 : À quel niveau d'étude le cours est-il dispensé ?

Question 5 : Combien d'étudiants sont inscrits à ce cours ? Pourriez-vous me renseigner sur le nombre des inscrits au fil des années ?

Question 6 : Dans ce cours, combien d'heures d'enseignement sont assurées en présence ? À quelle fréquence se déroulent les séances d'enseignement en présence ?

Les enseignants interviewés interviennent en Master1 FORSE. Quelques-uns en M1 FORSE sur un an et les autres en M1 FORSE sur deux ans. Il y a une cinquantaine d'étudiants dans chaque formation. D'autre part, il y a deux à trois regroupements en présentiel par an de trois à quatre jours incluant les sessions d'examens.

Question 7 : Pourquoi êtes-vous intéressé à la FAD ?

Les raisons pour lesquelles les enseignants sont intéressés par la formation à distance varient d'un enseignant à l'autre.

Le **premier** enseignant de notre échantillon est intéressé par la possibilité d'élaborer, de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif qui offre probablement plus de prises, plus de possibilités d'action et d'innovation.

Le **deuxième** enseignant y est intéressé, parce que son champ de recherche concerne "les technologies d'éducation" et que la FAD entre dans cette problématique.

La **troisième** enseignante trouve que les étudiants s'impliquent beaucoup plus qu'en présentiel. À son avis, il se crée une communauté et une entraide très intéressantes entre ces étudiants.

La **quatrième** enseignante est spécialiste des nouvelles technologies et elle s'intéresse depuis des années à l'utilisation d'Internet.

La **cinquième** enseignante est intéressée par la FAD, parce que c'est un système de formation qui est offert aux étudiants !

La **sixième** enseignante y est initialement intéressée par obligation, puisque intervenir dans le dispositif FORSE faisait partie du poste qui lui était proposé ; elle y a trouvé depuis un grand intérêt.

La **septième** enseignante justifie son intérêt d'une part, par curiosité, parce qu'elle n'a jamais enseigné dans ce type de formation et d'autre part, parce qu'elle trouve que les étudiants sont des gens qui ont un but précis.

Question 8 : Quels sont les outils de communication et de collaboration que vous utilisez ? Et dans quelles finalités ?

Le **premier** enseignant interviewé nous a précisé que le forum et le chat sont les deux outils principaux utilisés dans cette formation. Le forum est une modalité de communication qui s'utilise pour échanger par rapport à l'avancement du travail des étudiants, par rapport aux aspects organisationnels et pour échanger des fichiers. Le forum permet au tuteur (à l'enseignant) de traiter différentes questions dont les réponses peuvent avoir un intérêt pour l'ensemble des étudiants. Le chat est utilisé pour lancer une nouvelle phase de travail et pour permettre aux étudiants de s'organiser et faire le point par rapport au travail à effectuer. Les étudiants utilisent aussi la messagerie interne pour communiquer. Les enseignants essayent de diminuer la masse de la formation qui transite par le mail. D'après cet enseignant, il y a environ 10% des étudiants qui utilisent d'autres outils en dehors de la plate-forme comme le Google Drive.

Le **deuxième** enseignant utilise le courrier électronique en cas de grande nécessité, le forum de discussion de manière hebdomadaire et toutes les trois semaines, un outil synchrone comme le chat ou Skype.

La **troisième** enseignante fait principalement appel au forum de discussion.

La **quatrième** enseignante utilise le forum de discussion et très peu le mail personnel.

La **cinquième** enseignante recourt pendant un temps de transition très court au mail, et ce en tout début d'année avant que la plate-forme soit opérationnelle. Ensuite, elle utilise le forum de discussion et elle laisse le chat à ses étudiants pour communiquer entre eux. De temps en temps, elle fait un Skype quand il y a besoin d'avoir une interaction plus rapide.

La **sixième** enseignante nous a précisé que le forum de discussion est l'outil principal utilisé par elle.

Comme la **dernière** enseignante a un suivi individualisé²³, elle utilise principalement le mail et le téléphone. En revanche, elle fait appel un petit peu à la plate-forme lorsque ses consignes s'adressent à tous les étudiants.

Question 9 : Que pensez-vous quant à l'efficacité (la pertinence) de ces outils ? Je voudrais dire par-là : quels sont, d'après vous, leurs avantages, leurs inconvénients et les difficultés de leur usage (aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant) ?

Pour le **premier** enseignant, à partir du moment où l'outil fonctionne bien, il ne peut être envisagé que par rapport aux objectifs pédagogiques que l'on fixe.

Pour le **deuxième** enseignant, du moment que les outils sont mis en complémentarité, ils permettent à la fois pour l'enseignant de ne pas avoir une activité trop chronophage et de pouvoir cibler pédagogiquement le forum et ainsi de séquencer son apprentissage.

La **troisième** enseignante trouve que les outils de communication et de collaboration offrent l'avantage de pouvoir être en communication sans prendre rendez-vous, en quelque sorte, et de voir les échanges qui ne s'effacent pas. Cela permet à l'enseignant de réagir quand il le faut. Cette enseignante ne voit pas vraiment d'inconvénients, sauf peut-être qu'on peut simplifier encore la plate-forme.

Pour la **quatrième** enseignante, les outils fonctionnent plutôt bien a priori.

La **cinquième** enseignante pense que les outils obligent les étudiants à formuler leurs questions avec des termes relativement précis et à structurer la forme de l'interaction. Elle ajoute qu'il y a des difficultés à trouver des moments de travail communs pour les travaux collaboratifs. Pour elle, l'avantage c'est qu'elle n'est pas sans arrêt interrompue, car elle communique uniquement via la plate-forme. À son avis, c'est un énorme avantage de structuration de son temps de travail. L'inconvénient c'est qu'elle « oublie » parfois ses étudiants pendant quelques semaines. Ce qui panique les étudiants.

La **sixième** enseignante trouve que ce type de formation demande plus d'autonomie de la part des étudiants ; elle insiste sur le fait de ne pas être dans la réponse immédiate, car elle attache de l'importance à la collaboration entre les étudiants.

²³ Cette enseignante n'intervient que dans l'encadrement du T.E.R. (Travail d'Études et de Recherche).

La **septième** enseignante trouve intéressant le fait qu'on puisse trouver sur la plate-forme toutes les données dans le sens "mémoire de ce qui a été fait, du travail".

Question 10 : Proposez-vous des activités de groupe lors des phases d'enseignement à distance ?

Question 11 : Proposez-vous des activités de groupe lors des phases d'enseignement en présence ?

Les sept enseignants interviewés nous ont expliqué que les étudiants du Master1 FORSE doivent faire des travaux collaboratifs et donc produire des dossiers par groupe. En phase de présentiel, les enseignants et les étudiants créent les groupes pour le travail collaboratif sur la plate-forme.

Question 12 : Stimulez-vous l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, s'échanger de ressources d'apprentissage entre pairs, se corriger les uns les autres : co-correction...) ?

Nous trouvons que les enseignants interviewés s'accordent tous pour insister sur le fait que, dans une formation à distance, la collaboration entre les étudiants est très importante. Comme l'a dit un enseignant : *"Je pense que dans une formation à distance, encore plus que dans une autre formation, l'entraide, le partage, la collaboration, la coopération, la mutualisation, sont des attitudes et des comportements qui ont eu lieu d'être développés pour soutenir les étudiants dans l'effort et maintenir leur engagement"*.

Les enseignants impliqués en Master1 FORSE encouragent les étudiants à compter sur les ressources des pairs et ainsi à ne pas toujours être dépendants de l'enseignant. Une enseignante a dit : *"on a intérêt parfois à ne pas répondre tout de suite pour laisser les étudiants répondre"*.

Sans doute, la collaboration entre apprenants en FAD est non seulement bénéfique pour la co-construction des connaissances sur un plan cognitif, mais encore adéquate pour faciliter l'acquisition de compétences interactionnelles.

Question 13 : Sollicitez-vous une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage (dans ce cadre, je fais allusion à la métacognition) ?

Le **premier** enseignant nous a dit que, par manque du temps, d'énergie ou de sensibilité, ces interventions sont quasi inexistantes dans la formation FORSE dans laquelle il est impliqué.

Le **deuxième** enseignant nous a confirmé que le travail à distance est un travail de problématisation et de réflexion, notamment parce que c'est un public en reprise d'études.

La **troisième** enseignante n'a pas d'implication là dedans.

Pour la **quatrième** enseignante, ce n'est pas quelque chose de central.

La **cinquième** enseignante nous a expliqué que les étudiants font cela en milieu d'année, lors du regroupement en janvier. D'après cette enseignante, ce point vise à mettre en commun les processus suivis par chacun, par exemple de recherches bibliographiques, de questionnement, de recherche d'informations...

La **sixième** enseignante nous a dit que ce n'est pas spécifiquement un objet d'apprentissage.

Selon la **dernière** enseignante, ce temps de réflexion sur sa façon de travailler, sur les méthodes qu'on utilise, pour le travail à distance est capital. Elle fait cette démarche avec ses étudiants de façon individuelle.

Nous observons que, selon quatre enseignants parmi les sept interviewés, la réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage n'est pas quelque chose de central dans le Master1 FORSE.

Question 14 : Proposez-vous aux étudiants des activités personnalisées ? Sur quels critères vous basez-vous ? (niveau de connaissances, niveau de compétences, niveau langagier....)

Le **premier** enseignant ne propose pas d'activités personnalisées ; il nous a expliqué qu'il y a de nombreux moments dans la formation où les étudiants peuvent trouver l'activité qui correspond le mieux à leurs intérêts ou à leurs projets personnels ou professionnels.

Le **deuxième** enseignant ne propose pas non plus d'activités personnalisées à ses étudiants, parce qu'il trouve que les consignes assez larges dans le travail de groupe suffisent pour que cela personnalise le travail.

Pour la **troisième**, la **cinquième**, la **sixième** et la **septième** enseignante, le mémoire que les étudiants doivent faire de manière individuelle est une activité personnalisée au sens où c'est en fonction du sujet choisi par chacun.

La **quatrième** enseignante ne propose pas à ses étudiants d'activités personnalisées.

Nous pouvons donc dire que l'activité personnalisée proposée aux étudiants dans le Master1 FORSE, c'est le Travail d'Études et de Recherche (T.E.R.).

Question 15 : Pensez-vous qu'un grand nombre d'étudiants s'implique activement dans le cours ?

Selon le **premier** enseignant, il y a des étudiants qui sont plus dans le retrait par rapport à la plate-forme et il y a ceux qui s'impliquent plus. Mais, à ses yeux, la véritable participation pour lui, c'est la participation dans le travail qui doit être réalisé, pas forcément la participation que l'on peut détecter au niveau de la plate-forme.

Le **deuxième** enseignant nous a dit que les étudiants s'impliquent activement dans le travail de groupe.

Selon la **troisième** enseignante, il y a moins de déperdition dans la formation FORSE que dans les cours en présentiel.

La **quatrième** enseignante nous a dit que les étudiants sont très actifs.

Pour la **cinquième** enseignante, les étudiants du Master1 FORSE s'impliquent beaucoup plus que les étudiants en présentiel.

La **sixième** enseignante nous a expliqué qu'avec l'accompagnement très rapproché que les enseignants et l'animatrice de la plate-forme réalisent, la formation a la chance de n'avoir que très peu d'abandon.

La **septième** enseignante nous a dit qu'il y a très peu d'abandon dans cette formation.

Question 16 : Qui est le responsable pour résoudre les problèmes techniques que les étudiants sont susceptibles de rencontrer au cours de leur apprentissage ?

Les enseignants interviewés nous ont précisé que la personne responsable pour résoudre les problèmes techniques est l'animatrice de la plate-forme. De plus, il y a un informaticien qui gère les problèmes techniques informatiques.

Question 17 : Est-ce que l'enseignant est le responsable pour expliquer un point de contenu que l'étudiant considère mal compris ?

Le **premier** enseignant nous a expliqué que les soucis au niveau du contenu se posent très rarement dans cette formation, car on est plus dans un travail de méthodes

d'apprentissage (apprendre pour apprendre) que d'un contenu. S'il y a un souci au niveau du contenu, il se règle généralement par chat avec l'enseignant.

Le **deuxième** enseignant nous a dit que la seule manière pour répondre à un problème de contenu, c'est pendant les regroupements en présentiel où les enseignants expliquent une partie de cours.

D'après la **troisième** enseignante, l'enseignant peut expliquer des choses selon ses compétences. Sinon, il renvoie les étudiants sur d'autres enseignants.

La **quatrième** enseignante a dit qu'elle explique le point de contenu mal compris par l'étudiant.

La **cinquième** enseignante nous a expliqué que les étudiants font des écrits intermédiaires qu'elle corrige et évalue au sens formatif au fur et à mesure avant que ne lui soit rendu un vrai écrit final qui, lui, sera évalué de manière plus sommative.

La **sixième** enseignante nous a dit que pour les cours en ligne qui ont été rédigés par un spécialiste, l'étudiant ne peut pas avoir de relation avec ce concepteur ; il travaille normalement tout seul. En cas de difficulté, il n'a pas d'autre recours que de demander à l'animatrice de la plate-forme. Cette dernière n'étant pas forcément une spécialiste du domaine, les étudiants font circuler la question entre eux. Cette enseignante a ajouté, quant à elle, expliquer quelquefois des points, mais elle n'est pas forcément spécialiste du domaine.

La **dernière** enseignante nous a précisé qu'à ses yeux cela fait partie de son travail.

Question 18 : Quelles sont les activités pour lesquelles vous utilisez la plate-forme ?

Pour tous les enseignants interviewés, toutes les activités d'apprentissage se déroulent sur la plate-forme : mise à disposition des contenus, interactions entre étudiants, avec le tuteur ou avec l'animatrice de la plate-forme.

Question 19 : Dans quelles mesures voyez-vous que la plate-forme assure davantage d'interactions entre les étudiants et le professeur ?

Le **premier** enseignant a insisté sur l'importance des interactions dans la FAD en disant que *"quand on est à distance, quelque-part un étudiant qui n'interagit pas est un étudiant mort ; il va avoir des problèmes ; il va avoir des difficultés importantes. Un étudiant qui n'interagit pas en présentiel peut s'en sortir malgré tout"*.

Le **deuxième** enseignant insiste sur le fait que la plate-forme n'assure pas d'interactions. À son avis, ce sont soit les étudiants qui assurent l'interaction, soit l'enseignant qui génère les interactions, mais la plate-forme n'assure pas d'interactions en tant que telle. Cet enseignant dit qu'on va sur une plate-forme lorsqu'on a des questions qui concernent l'institution, alors que lorsque ça ne concerne pas l'institution, l'interaction se fait par des supports privés comme le courriel personnel ou Skype.

La **troisième** enseignante trouve que la plate-forme est l'outil qui contribue à l'interaction et permet la communication. D'après cette enseignante, par le biais de la plate-forme, il y a plus de communication qu'en présentiel.

La **quatrième** enseignante encourage les étudiants à communiquer au maximum par la plate-forme.

La **cinquième** enseignante trouve que la plate-forme est intéressante dans le sens où on a l'impression d'avoir une classe en face de soi.

La **sixième** enseignante nous a dit qu'il y a énormément d'interactions entre les étudiants sur la plate-forme.

Pour la **septième** enseignante, la plate-forme n'a pas été le cœur de son activité. Elle était plutôt dans les interactions individuelles sans passer par la plate-forme.

Question 20 : Comment les examens se déroulent-ils et quel en est le rôle de l'enseignant (formulation des questions, barème, correction...) ?

À travers les réponses des enseignants interviewés, nous pouvons dire qu'il y a dans la formation de Master1 FORSE trois types d'examen.

Le premier, ce sont les évaluations continues (travaux collaboratifs à réaliser). L'enseignant-tuteur fixe les demandes, selon ce qu'il entend viser comme objectifs et il évalue les travaux comme il entend le faire.

Le deuxième type est un examen sur table très traditionnel pour des cours pour lesquels il n'y a pas de tutorat. Dans le cadre des épreuves sur table, il y a des concepteurs de questions d'examens et des correcteurs.

Le troisième type, c'est le Travail d'Études et de Recherche (T.E.R.). Quand les étudiants viennent au mois de janvier, ils font des exposés oraux de leurs travaux concernant les sujets qu'ils ont choisis. Ensuite, les étudiants font un mémoire. Au mois de juin, ils

présentent leurs documents papiers, ils font un autre exposé (un exposé de soutenance) et l'enseignant évalue comme en présentiel.

Question 21 : Combien de temps il vous faudrait pour préparer un cours de deux heures, si en présentiel, pour que vous le donniez à distance ?

De toutes les réponses apportées par les enseignants du Master1 FORSE à cette question, nous pouvons dire que pour préparer un cours en présentiel, il y a la préparation de ce qu'on va exposer, de ce qu'on va faire. Tandis que pour préparer un cours à distance, il y a d'autres étapes : d'abord la conception des notes de cours qui font l'objet d'un temps de travail assez important. Ensuite, il y a la conception d'un scénario d'apprentissage : voir quelles sont les activités d'apprentissage qui sont proposées aux étudiants pour s'approprier le contenu rédigé. Il faut alors envisager le déroulement : la présentation pendant trois heures lors d'un regroupement en présentiel du cours, puis, il y a le lancement du cours qui s'étale sur plusieurs semaines et durant ce temps-là, les étudiants font des travaux. Ce qui prend énormément de temps, c'est d'évaluer les travaux et de rendre une évaluation formative détaillée.

Nous pouvons rajouter que le temps pour préparer un cours est très variable d'un enseignant à l'autre. Si on fait bien son travail, c'est très consommateur du temps, parce qu'il y a énormément d'évaluations à faire.

Question 22 : Quelles sont les difficultés d'apprentissage que rencontrent les étudiants dans les deux types d'enseignement ?

Les difficultés communes données par les sept enseignants :

1. prendre de la distance par rapport au contenu disponible au niveau scientifique. Être toujours dans le doute (dans un esprit de recherche) ;
2. articuler les idées (avoir une pensée structurée et articulée) ;
3. s'engager complètement dans une formation et être responsable ;
4. comprendre le contenu ;
5. repérer ce qu'est un écrit universitaire par rapport à un écrit journalistique ;
6. savoir lire des textes scientifiques et extraire les idées essentielles ;
7. écrire selon les canons universitaires ;

8. gérer la charge de travail.

Les difficultés des étudiants à distance données par les sept enseignants :

1. comprendre les consignes du travail dans l'activité tutorée ;
2. organiser sa vie de famille et la formation ;
3. rentrer dans une démarche de recherche ;
4. crainte de travailler ensemble à distance ;
5. difficulté d'accès à l'information.

En répondant à cette question, deux enseignants ont signalé que la modalité mixte « le blended-learning » ou intégrer du présentiel à distance est quelque chose d'intéressant qui permet de prendre les avantages des deux modalités.

Question 23 : Est-ce que vous êtes satisfait de l'utilisation et la pertinence du dispositif FORSE ?

Question 24 : Quels sont vos projets pour l'avenir (toujours concernant le dispositif FORSE) ?

Le **premier** enseignant n'est pas satisfait dans la mesure où il voit qu'il faudrait plus de ressources humaines, plus d'enseignants et plus de temps pour pouvoir vraiment accompagner les étudiants : davantage d'hybridation entre formation en présentiel et à distance, rencontrer davantage les étudiants pour travailler avec eux. Cet enseignant vise à mieux coller aux attentes des étudiants, non seulement par rapport à leurs besoins professionnels, mais aussi par rapport à leurs besoins d'évolution en tant qu'êtres humains.

Le **deuxième** enseignant est satisfait de la durée et la pérennité du dispositif FORSE. Il apprécie les personnes avec qui il travaille. Il est plus réservé sur la plate-forme elle-même, jugée non pertinente et trop large par rapport aux besoins qu'on en a. Cet enseignant exprime également des réserves sur la reconnaissance de ce type de formation dans les institutions en disant : *"à l'université, la distance est une modalité qui a du mal à trouver sa place du point de vue des statuts juridiques, financiers et logistiques"*. Il aimerait qu'il y ait plus de collègues qui s'y investissent.

La **troisième** enseignante est satisfaite de l'utilisation du dispositif FORSE. Elle trouve que c'est un bon dispositif et que les étudiants apprennent mieux quand ils sont à distance qu'en présentiel. Elle serait prête à assurer d'autres cours, parce qu'elle croit beaucoup en ce dispositif.

La quatrième **enseignante** est satisfaite et va continuer à participer, parce qu'elle trouve cela très intéressant.

La **cinquième** enseignante est satisfaite. Elle nous a dit que chaque année, le produit est amélioré par les enseignants-concepteurs.

La **sixième** enseignante est très satisfaite. Elle trouve que c'est un dispositif fort intéressant, mais sous exploité et sous utilisé à l'université, parce que mal connu. Elle aimerait aménager ce Master pour le rendre plus en lien avec la préparation au concours de professeurs des écoles. Elle ajoute que *"si l'université reconnaissait mieux ce travail, s'il était plus inscrit dans le paysage, on aurait sûrement plus d'enseignants"*.

La **septième** enseignante est satisfaite de ce dispositif. Elle n'a pas vraiment de propositions à faire.

1.3. Traitement et analyse des données obtenues par entretien semi-directif avec les étudiants du Master1 FORSE

Nous aborderons dans cette partie de notre recherche doctorale le traitement des données obtenues par entretien semi-directif avec les sept étudiantes du Master1 FORSE.

Question 1 : Pourriez-vous me décrire les activités réalisées avec les outils de communication et de collaboration que vous utilisez dans votre formation ?

M1 FORSE 1 AN :

Les deux étudiantes du M1 FORSE sur un an, avec qui nous avons réalisé un entretien, signalent qu'elles ont essentiellement utilisé la plate-forme du campus FORSE dans leur formation. Il s'agissait de prendre les consignes des enseignants, d'imprimer les cours et les documents, d'échanger avec les autres étudiants tant à propos des travaux et documents trouvés, que des textes à rédiger ou enfin qu'au niveau des dossiers. Une étudiante a précisé utiliser Skype, Google Drive et Piratepad pour faire les dossiers en commun avec d'autres étudiants.

M1 FORSE 2 ANS :

Nous pouvons citer les activités réalisées par les étudiants du M1 FORSE sur deux ans ainsi :

1. communiquer, discuter et échanger avec les autres étudiants par la plate-forme (chats, forums et messages privés), le téléphone, le mail, SMS, Skype, Google Drive, Wiki...pour la construction des travaux de groupe ;
2. récupérer des cours sur la plate-forme ;
3. poster des exercices sur le forum ;
4. chercher des informations sur la plate-forme ;
5. communiquer avec les enseignants sur le déroulement de la formation et puis parfois aussi demander de l'aide pour un travail.

Question 2 : Quelle est la part du travail synchrone/asynchrone et qu'est-ce que vous en pensez ?

M1 FORSE 1 AN :

Une étudiante a dit avoir beaucoup travaillé de manière asynchrone par manque de temps. Elle a ainsi pu organiser son travail comme elle le voulait. L'autre étudiante a utilisé plusieurs outils synchrones comme Skype et Google Drive. D'après cette étudiante, avec ces outils, les étudiants s'organisent mieux, alors que l'organisation est un peu difficile avec les outils de communication asynchrones comme le mail.

M1 FORSE 2 ANS :

À travers les réponses des étudiantes du M1 FORSE sur deux ans concernant cette question, nous remarquons que le travail asynchrone représente une partie importante de la formation tandis que le travail synchrone en représente moins.

La première étudiante a souligné que les contacts simultanés avec les enseignants ne sont que des chats réguliers pour poser des questions par rapport au travail demandé. Elle préfère faire des discussions par téléphone, car, à son avis, il y a plus de réactivité.

La deuxième étudiante a dit que la répartition du travail synchrone/asynchrone varie et dépend des groupes de travail. Elle travaille une fois par semaine de manière synchrone.

La troisième étudiante a insisté sur le fait que le travail asynchrone représente vraiment un gros pourcentage de la formation. Tandis que le travail synchrone (des moments de chat ou Skype en binôme, des chats avec les professeurs sur le travail demandé) en représente beaucoup moins. Pour elle, le travail synchrone va beaucoup plus vite que le travail asynchrone.

La quatrième étudiante a dit que, malgré le fait que le travail asynchrone soit plus présent dans cette formation, elle communique, via le chat, le mail et la plate-forme, avec les autres partenaires beaucoup plus que s'ils étaient en présentiel.

La cinquième étudiante a précisé qu'elle n'arrive pas à travailler en synchrone avec les professeurs et les autres étudiants, parce qu'elle n'a pas le temps. Elle a cependant dit que le travail synchrone est très utile, bénéfique et aide bien les étudiants.

Question 3 : Pourriez-vous me détailler le rôle du (ou des) enseignant(s) qui vous encadre(nt) ?

M1 FORSE 1 AN :

D'après les deux étudiantes interviewées du M1 FORSE sur un an, les enseignants sont des "tuteurs". Ils ont un rôle de "guide", un rôle d'"accompagnateur". Ils ont beaucoup

encadré les étudiants : chaque semaine, selon les dossiers qu'ils ont à faire, les étudiants devaient produire quelque chose (problématique, une partie de dossier, etc...) et les enseignants les encadraient en précisant si c'est bien ou pas bien, développé ou pas développé, hors sujet ou pas hors sujet. Les étudiants avaient un travail personnel à fournir et les enseignants étaient là vraiment pour orienter ces étudiants sur les dossiers, intervenir quand ils voyaient que les travaux intermédiaires n'étaient pas bons. Du moment où les étudiants ont compris les consignes, ils avançaient pas à pas et les professeurs étaient vraiment là pour leur dire s'ils allaient dans la bonne direction ou pas. Selon ces deux étudiantes, les enseignants du M1 FORSE sur un an sont « super disponibles ». Ils répondent très rapidement, ont un rôle primordial ; sans eux, les étudiants ne peuvent pas avancer !

M1 FORSE 2 ANS :

Nous pouvons dire que les étudiantes du M1 FORSE sur deux ans sont toutes d'accord pour dire que l'encadrement diffère en fonction de l'enseignant et en fonction du travail demandé. Toutefois, ces étudiantes ont précisé que les enseignants sont disponibles. Ces derniers se connectent vraiment très souvent à la plate-forme, plus ou moins selon les professeurs. D'après ces étudiantes, le rôle de l'enseignant est le suivant :

1. encadrer, orienter les étudiants et les aiguiller sur le travail demandé ;
2. accompagner les étudiants dans les démarches ;
3. répondre à toutes les questions ;
4. décrire le travail demandé aux étudiants ;
5. recadrer les étudiants quand ils sortent du sujet par exemple ;
6. aider les étudiants en cas de difficulté à avancer ;
7. aiguiller les étudiants sur "aller chercher les bonnes informations au bon endroit" ;
8. être ressource d'informations tant sur le plan théorique qu'humain ;
9. faire des retours sur le travail des étudiants ;
10. poster des cours ;
11. à l'occasion, accompagner les étudiants, surtout dans ce qui est administratif ;
12. à l'occasion, encourager.

Question 4 : Pourquoi êtes-vous satisfaite du déroulement de votre formation ?

M1 FORSE 1 AN :

Les deux étudiantes du M1 FORSE sur un an sont satisfaites de leur formation, pour les raisons suivantes :

Première étudiante :

1. c'est « super cadré », les étudiants ne se sentent pas seuls, parce qu'ils ont des interlocuteurs qui sont présents.
2. c'est « super bien développé » et la formation à distance correspond complètement au Master1 en présentiel.

Deuxième étudiante :

1. le rythme est bien adapté, parce qu'il permet à l'étudiant – qui travaille par ailleurs – de s'organiser comme il le souhaite : c'est beaucoup moins contraignant qu'en présentiel.
2. l'accompagnement est beaucoup plus personnalisé qu'en présentiel. En présentiel, les cours sont vraiment conçus sur un modèle transmissif, très cadré, alors que là les étudiants sont plus dans la découverte et les professeurs sont attachés au suivi de chaque étudiant.

M1 FORSE 2 ANS :

Parmi les cinq étudiantes du M1 FORSE sur deux ans avec qui nous avons réalisé un entretien individuel, nous trouvons qu'il y a une étudiante très satisfaite du déroulement de la formation, trois étudiantes plutôt satisfaites et une dernière plutôt pas satisfaite.

L'étudiante qui est très satisfaite donne les deux raisons suivantes :

1. elle peut s'organiser comme elle veut avec le travail qu'elle a par ailleurs.
2. la plate-forme est assez pratique, spécialement avec le forum. On peut y accéder quand on veut, on peut aussi observer les échanges des autres. Ça peut aussi aider à trouver d'autres points de vue.

Une des trois étudiantes plutôt satisfaites trouve qu'il y a beaucoup de travail. La deuxième étudiante justifie sa satisfaction par les raisons suivantes :

1. ça lui convient parfaitement dans le sens où la formation a lieu sur deux ans,
2. on peut gérer son temps comme on veut,
3. en termes de contraintes, c'est beaucoup moins d'exigences qu'en présentiel.

La troisième étudiante plutôt satisfaite trouve que les étudiants sont isolés. Elle dit que ça prend du temps, de l'argent, parce que l'inscription est quand même plus chère que s'ils étaient étudiants en présentiel. Elle ajoute qu'elle va avoir un diplôme supérieur à la fin, mais ne trouve pas de connaissances qu'elle puisse investir sur le terrain ; ce qu'elle a appris dans sa vie professionnelle est vraiment bien supérieur à ce que le Master lui apporte.

L'étudiante plutôt pas satisfaite souligne qu'elle trouve que les étudiants sont parfois un peu dans le flou par rapport à ce que les enseignants leur demandent ; elle dit que l'accompagnement vers la réflexion, vers le travail demandé n'est pas suffisant. Cette étudiante trouve que les travaux demandés et les contenus sont très intéressants.

Question 5 : Quelles sont vos idées pour améliorer l'accompagnement de votre formation ?

M1 FORSE 1 AN :

En ce qui concerne les idées des deux étudiantes du M1 FORSE sur un an pour améliorer l'accompagnement de cette formation, nous avons retenu les idées suivantes :

1. l'anticipation des services de l'université pour que la plate-forme soit opérationnelle dès l'ouverture de la formation, pour que les étudiants puissent commencer sans problème ;
2. faire un espace dédié aux étudiants plus angoissés pour ne pas envahir le forum par les discussions qui ne sont pas intéressantes ;
3. uniformiser la manière dont le forum peut être utilisé par les professeurs, ce qui éviterait à chaque matière ou à chaque changement de professeur de dire comment on fonctionne.

M1 FORSE 2 ANS :

En ce qui concerne les idées des cinq étudiantes du M1 FORSE sur deux ans pour améliorer l'accompagnement de cette formation, nous avons retenu les idées suivantes :

1. que les enseignants soient un peu plus disponibles, présents pour les étudiants ;
2. que les enseignants laissent un peu plus de temps à un échange approfondi : proposer de faire des Skype ou des chats avec les étudiants pour parler de la vie « personnelle » de l'étudiant. Donner un côté plus humain à la formation ;
3. avoir des contacts avec quelqu'un qui pourrait répondre aux questions des étudiants pour les cours sans tutorat ;

4. disposer de plus de regroupements qui tombent un jour de week-end, parce que c'est plus facile pour les étudiants de s'organiser ;
5. plus de contacts oraux ;
6. faire plus de présentiel et profiter des regroupements pour donner des cours « commencer à enseigner quelque chose aux étudiants », pour leur donner envie de continuer à apprendre le cours à distance, même si on ajoute un jour de plus au temps de présentiel ; de toute façon, les personnes se déplacent, elles sont là pour deux jours comme elles sont là pour trois ;
7. la création de classes virtuelles qui permettent des échanges avec les professeurs.

2. Chapitre 2 : Interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie de notre recherche, nous allons aborder des points qui nous intéressent concernant les résultats obtenus par le questionnaire destiné aux étudiants du Master1 FORSE, les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants ainsi que les étudiants du Master1 FORSE.

Le *tableau 27*, obtenu sous le logiciel SPAD²⁴, concerne le **genre** de la totalité des étudiants répondant à notre questionnaire : ceux du M1 FORSE sur un an et ceux du M1 FORSE sur deux ans.

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Femme	29	80,6%
Homme	7	19,4%
Ensemble	36	100%

TABLEAU 27-Genre des étudiants du M1 FORSE

Le tableau ci-dessous, obtenu également sous le logiciel SPAD, fournit la moyenne, l'écart-type ainsi que les valeurs minimum et maximum pour la variable **âge**.

Variable	Effectif	Moyenne	Ecart-type (N)	Minimum	Maximum
Âge	36	34,444	7,621	24	59

TABLEAU 28-Caractéristiques de l'âge des étudiants du M1 FORSE

2.1. À propos des motifs d'inscription en Master1 FORSE

Les réponses au questionnaire indiquent que la plupart des étudiants du **M1 FORSE sur un an** veut conjuguer études et travail (*Tableau 29*). Raison pour laquelle ces étudiants optent pour la formation à distance. En ce qui concerne les étudiants du **M1 FORSE sur deux ans**, nous avons obtenu plusieurs raisons pour le choix de la formation à distance. L'envie d'élever son niveau de formation arrive en première place. La conciliation entre vie étudiante et travail arrive en deuxième place. L'envie d'évoluer dans sa carrière professionnelle arrive en troisième place. Arrivent ensuite respectivement : la conciliation entre vie étudiante et vie de famille, la volonté de passer le concours de professeur des écoles, la reprise d'études, la flexibilité des études, l'envie de progresser personnellement, l'éloignement (habitant loin d'un centre universitaire) et la réorientation (*Tableau 30*).

²⁴ Système Portable pour l'Analyse des Données.

Raisons	Effectif
Travail	6
Famille	1
Concours	1
Évolution métier	1
Réorientation	1

TABLEAU 29-*Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 1 an*

Raisons	Effectif
Continuité	8
Travail	7
Évolution métier	6
Famille	4
Concours	4
Reprise d'études	3
Flexibilité	3
Progresser personnellement	2
Éloignement	2
Réorientation	2

TABLEAU 30-*Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 2 ans*

Le *tableau 31* concerne les raisons d'inscription en formation à distance données par la totalité des étudiants du Master1 FORSE (36 étudiants).

Raisons	Effectif
Travail	13
Continuité	8
Évolution métier	7
Concours	5
Famille	5
Réorientation	3
Reprise d'études	3
Flexibilité	3
Progresser personnellement	2
Éloignement	2

TABLEAU 31-*Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD*

En somme, les réponses données par les étudiants du Master1 FORSE sur la question concernant les raisons d'inscription en FAD montrent que ces étudiants ont opté pour une formation à distance par nécessité et non par goût. Les diverses réponses déjà mentionnées correspondent exactement au fait que ce type de formation soit une formule de plus en plus souple pour ceux qui désirent apprendre à leur rythme, sans les contraintes du présentiel, en conciliant études et impératifs professionnels ou personnels de tous ordres. En effet, si l'e-learning en soi n'améliore pas forcément l'apprentissage, il peut néanmoins faciliter l'accès à la formation pour les publics empêchés, enrichir les contenus et les modalités de formation.

Force est de constater l'importance grandissante de la FAD pour les gens qui, pour différentes raisons, ne peuvent pas fréquenter les institutions de formation en présentiel.

2.2. Outils de communication et de collaboration utilisés

2.2.1. Auprès des étudiants

Nous avons trouvé une diversité en ce qui concerne les outils de communication et de collaboration utilisés dans la formation FORSE.

Pour les étudiants du ***MI FORSE sur un an***, les outils les plus utilisés sont Skype, le mail, la plate-forme et le téléphone. Ils utilisent également Google Drive, le forum, SMS, BlackBoard, Dropbox et Piratepad. De plus, nous avons constaté que les étudiants s'accordent tous pour dire que le travail est majoritairement asynchrone. C'est logique, car en majorité les étudiants ont choisi ce type de formation pour pouvoir travailler en même temps. Cela ne leur permet pas de travailler sur la plate-forme tous au même moment, c'est-à-dire de manière synchrone.

Pour les ***MI FORSE sur deux ans***, le chat arrive en premier lieu en termes d'outils utilisés pour la communication et la collaboration. Arrivent ensuite, le forum, le téléphone et le mail. Les étudiants utilisent également la messagerie interne à la plate-forme. La plate-forme est alors principalement utilisée dans cette formation. Nous avons trouvé qu'il y a encore plusieurs outils de communication qui sont utilisés comme SMS, Wiki²⁵, Skype, Dropbox, Google Drive, la vidéoconférence et Face-book. Nous avons également trouvé que la majorité du travail est asynchrone. Cela correspond aux attentes de certains étudiants du ***MI FORSE sur deux ans*** qui ont une activité professionnelle et/ou une vie de famille à côté de la formation. D'autres étudiants soulignent que cela demande de la patience et de la rigueur.

Dans le tableau ci-dessous, nous trouvons les outils de communication utilisés par la totalité des étudiants du Master1 FORSE (36 étudiants) participant à notre étude.

²⁵ Le wiki est un outil utilisé pour réaliser un dossier commun en identifiant le travail de chaque apprenant. Il permet donc de faire travailler le groupe en collaboration.

Outils	Effectif
Chat	22
Email	21
Téléphone	19
Forum	18
Messagerie interne	14
Plate-forme	14
Skype	12
SMS	7
Google Drive	6
Dropbox	6
Wiki	5
Videoconférence	2
Facebook	1
Piratepad	1
BlackBoard	1

TABLEAU 32-*Les outils de communication utilisés par les M1 FORSE*

2.2.2. Auprès des enseignants

Les outils de communication et de collaboration utilisés dans le Master1 FORSE, selon les enseignants interviewés, sont précisés dans le tableau ci-dessous.

	Outils
Enseignant 1	Forum de discussion / Chat Messagerie interne à la plate-forme Mail (très peu) Outils en dehors de la plate-forme comme Google Drive
Enseignant 2	Courier électronique (en cas de forte nécessité) Forum de discussion (de manière hebdomadaire) Chat ou Skype (toutes les trois semaines)
Enseignant 3	Forum de discussion
Enseignant 4	Forum de discussion Mail (très peu)
Enseignant 5	Forum de discussion Mail (très peu) Skype (de temps en temps)
Enseignant 6	Forum de discussion
Enseignant 7	Mail / Téléphone (suivi individualisé) Plate-forme (très peu)

TABLEAU 33-*Les outils de communication utilisés selon les enseignants*

Les enseignants interviewés utilisent donc essentiellement les outils disponibles sur la plate-forme comme le forum de discussion. Ils utilisent également le mail, le téléphone, Skype, selon leurs besoins.

Récapitulons en disant qu'il y a une variété d'outils de communication et de collaboration utilisés dans le Master1 FORSE ; parmi ceux-ci, on trouve des outils de transmission d'informations et des outils d'interaction.

En ce qui concerne les activités réalisées avec les outils de communication et de collaboration, nous avons retenu à partir des entretiens réalisés auprès des étudiantes du Master1 FORSE, les activités suivantes :

- communiquer, discuter et échanger avec les autres étudiants ;
- communiquer avec les enseignants ;
- récupérer des cours et des documents sur la plate-forme ;
- chercher des informations sur la plate-forme ;
- poster des exercices sur le forum ;
- prendre les consignes des enseignants.

Les réponses des étudiantes en entretien décrivent donc des activités de nature transmissive, des activités de nature interactive et des activités de nature incitative.

2.3. Isolement des étudiants et leur besoin de davantage de présence de l'enseignant

Nous avons trouvé que, pour la moitié, les étudiants du *MI FORSE sur un an* répondant à notre questionnaire se sentent isolés dans leur formation. Nous avons également trouvé que 6/8 des étudiants du *MI FORSE sur un an* ont davantage besoin de présence de la part de l'enseignant pour :

1. mieux comprendre le cours (3) ;
2. avoir des réponses à leurs questions (2) ;
3. avoir des explications plus claires sur la réalisation des dossiers demandés et du mémoire (2) ;
4. avoir de la motivation et garder confiance grâce aux professeurs (2) ;
5. accompagner les étudiants (1).

11 sur 28 étudiants du *MI FORSE sur deux ans* se sentent isolés dans leur formation. Ils indiquent par conséquent leur besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant pour :

1. plus de suivi, de pistes d'aide, d'aiguillage et d'encadrement dans l'élaboration des différents travaux (6) ;

2. apporter des réponses aux questions (4) ;
3. mieux cibler les attentes du travail demandé (3) ;
4. petits encouragements réguliers plus fréquents qui feraient du bien (3) ;
5. résoudre des problèmes de compréhension de cours (2).

Nous regroupons ainsi les raisons de besoin de davantage de présence de l'enseignant données par les 36 étudiants du Master1 FORSE :

1. plus de pistes d'aide, d'encadrement et de suivi (7) ;
2. apporter des réponses aux questions (6) ;
3. mieux cibler les attentes du travail demandé (5) ;
4. résoudre des problèmes de compréhension de cours (5) ;
5. avoir de la motivation et de l'encouragement grâce aux professeurs (5).

Les étudiants souhaitent que l'enseignant réponde à toutes leurs questions, résolve les problèmes de compréhension de cours, explique mieux les attentes du travail demandé, présente plus d'aide, d'encadrement et de suivi dans les différents travaux et les motive. Les attentes des étudiants du Master1 FORSE sont alors davantage d'ordre cognitif, mais portent aussi sur l'aspect motivationnel. Ces étudiants aimeraient que les enseignants apportent un supplément d'encouragements pour les aider à combattre le sentiment d'isolement qui peut impacter leur motivation. Cela confirme que l'accompagnement des apprenants dans la formation à distance doit être très proche de l'étudiant pour justement diminuer le risque de solitude chez les apprenants. Une enseignante interviewée nous a dit que les étudiants à distance ont besoin d'être épaulés, elle a ajouté qu'il y a tout un travail à réaliser pour accompagner, encourager et soutenir les étudiants, parce qu'il n'est pas évident de travailler à distance.

2.4. Satisfaction des étudiants et leurs suggestions

Nous avons trouvé que 7/8, soit la majorité, des étudiants du *MI FORSE sur un an* sont satisfaits du déroulement de leur formation. Ils proposent cependant quelques points pour améliorer l'accompagnement de cette formation :

- présence plus importante de la part des professeurs sur la plate-forme et aussi d'une personne de l'administration ;
- des professeurs à disposition pour répondre aux questions sur les cours dont les partiels se font sur table et où il n'y a pas de tutorat ;

- plus de communication et d'échange avec les professeurs pour poser librement toutes les questions ;
- connexion des professeurs de chaque matière une fois par semaine pour répondre aux diverses questions des étudiants ;
- établir des trames détaillées de travail sur les mémoires et ajouter des grilles d'évaluation ;
- plus de soutien ;
- plus d'organisation administrative ;
- un suivi plus « égalitaire » selon les étudiants ;
- l'anticipation des services de l'université pour que la plate-forme soit opérationnelle dès l'ouverture de la formation, pour que les étudiants puissent commencer sans problème ;
- faire un espace dédié aux étudiants plus angoissés pour ne pas envahir le forum par les discussions qui ne sont pas intéressantes ;
- uniformiser la manière dont le forum peut être utilisé par les professeurs, ce qui éviterait à chaque matière ou à chaque changement de professeur de dire comment on fonctionne.

En ce qui concerne le ***MI FORSE sur deux ans***, nous avons trouvé que 26/28 étudiants sont satisfaits du déroulement de leur formation. Ils proposent quelques points pour améliorer l'accompagnement de cette dernière :

- l'accompagnement serait sûrement meilleur si les cours étaient plus répartis (moins de dossiers simultanés) ;
- les informations, les devoirs et leur exécution devraient être indiqués clairement sur la plate-forme / des vidéos préenregistrées où l'enseignant explique mieux le travail attendu ;
- plus de chat et de communication audio et vidéo avec l'enseignant ;
- plus de regroupements même si cela pose d'autres problèmes, ou des regroupements sur un week-end ;
- plus d'évaluations formatives pour revenir sur les erreurs ;
- plus de suivi personnalisé ;
- moins de travaux de groupe, ou rendre ceux-ci optionnels ;

- avoir un référent identifié, autre que le tuteur, qui puisse suivre les étudiants tout au long de la formation (un étudiant plus avancé ou un vacataire) ;
- des vidéoconférences pour les regroupements ;
- création de classes virtuelles qui permettent des échanges avec les professeurs ;
- exercices corrigés dans tous les cours ;
- être plus clair dans la présentation du master sur la somme de travail à fournir avant l'inscription ;
- maintien du rôle de l'animatrice ;
- organisation des groupes après étude des résultats d'un questionnaire sur les méthodes de travail et les motivations ;
- que les enseignants soient un peu plus disponibles, présents pour les étudiants ;
- que les enseignants laissent un peu plus de temps à un échange approfondi : proposer de faire des Skype ou des chats avec les étudiants pour parler de la vie « personnelle » de l'étudiant et ainsi donner un côté plus humain à la formation ;
- avoir des contacts avec quelqu'un qui pourrait répondre aux questions des étudiants pour les cours sans tutorat ;
- profiter des regroupements pour donner des cours « commencer à enseigner quelque chose aux étudiants », pour leur donner envie de continuer à apprendre le cours à distance, même si on ajoute un jour de plus au temps de présentiel ; de toute façon, les personnes se déplacent, elles sont là pour deux jours comme elles sont là pour trois.

Nous observons qu'il y a un problème chez les étudiants du Master1 FORSE concernant les cours dont les partiels se font sur table, car il n'y a personne pour répondre aux questions relatives à ces cours. De ce fait, nous voudrions signaler l'importance de la présence des enseignants ayant la possibilité de répondre aux questions des étudiants pour les cours sans tutorat. Lorsque l'université reconnaîtra ce mode de formation, il sera peut-être plus facile d'employer des personnes pour s'en occuper.

Un enseignant interviewé nous a confirmé qu'il faudrait plus de ressources humaines, plus d'enseignants. Un autre enseignant nous a informé qu'il essaie de produire un effort sur la reconnaissance de la formation à distance, non pas en tant que c'est une formation qui existe et qu'il y a des gens qui suivent cette formation, mais sur comment l'institution reconnaît cette activité pour les personnes qui souhaitent s'y investir, sans précariser leur

emploi. Cet enseignant aimerait qu'il ait plus de collègues qui s'y investissent. Une autre enseignante nous a dit que *"si l'université reconnaissait mieux ce travail, s'il était plus inscrit dans le paysage, on aurait sûrement plus d'enseignants"*.

Pae ailleurs, nous observons que les étudiants du **MI FORSE sur deux ans** proposent qu'il y ait plus de regroupements en présentiel. De même, un enseignant interviewé a dit qu'il faudrait plus de temps pour pouvoir vraiment accompagner les étudiants. Cet enseignant a ajouté que, dans l'idéal, il faudrait plus d'hybridation de la formation à distance et du présentiel. L'évolution globale des technologies et des pratiques de formation, mais aussi la volonté d'améliorer la persévérance dans les cursus constituent les fondements du développement des formations hybrides (combinaison entre "présentiel" et "à distance"), aujourd'hui les plus répandues. Le sentiment de solitude que peut sentir l'étudiant fait chuter sa motivation. Seul face à son ordinateur, il peut parfois être tenté d'abandonner sa formation temporairement ou définitivement. Proposer des formations hybrides paraît une solution.

Les avantages des dispositifs hybrides sont nombreux : ne pas perdre le côté humain de la formation tout en intégrant l'étudiant au cœur du dispositif, le rendre acteur de sa formation. Notons que la formation hybride est considérée comme une formule privilégiée dans la plupart des établissements de formation, car elle permet de profiter des avantages des deux modalités : l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. Orivel (2009, p. 12) souligne qu'une méta-analyse conduite sous l'égide du Ministère Fédéral de l'Éducation aux États-Unis met en évidence qu'en moyenne, les étudiants ayant accès à des ressources en e-learning dans un contexte hybride obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants en pure situation présentielle. Orivel explique que, selon les auteurs de cette méta-analyse, l'amélioration des performances obtenue est due au fait que dans les systèmes hybrides, les étudiants tendent à travailler plus et à avoir accès à une gamme de ressources pédagogiques plus large et plus riche que celle à laquelle leurs condisciples de l'enseignement en présentiel ont accès.

2.5. Contribution des analyses des données à notre recherche

Voyons ce que nous rapportent les données construites en vue de répondre à notre question de recherche ainsi formulée :

« En quoi l'utilisation d'une plate-forme modifie-t-elle la place et les rôles des enseignants universitaires en Sciences de l'Education impliqués dans ce dispositif ? »

Nous exposons les réponses que nous avons obtenues sur notre question centrale de recherche :

2.5.1. Éléments pour comprendre le contexte de la formation de Master1 FORSE

- À partir des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants du dispositif FORSE, nous avons pu savoir que, dans FORSE, cohabitent deux statuts : on est soit auteur de cours, soit tuteur.
- Pour préparer un cours à distance, il y a d’abord la conception des notes de cours par l’auteur, ce qui décharge d’autant l’enseignant. Ensuite, il y a la conception d’un scénario d’apprentissage. Puis, il y a le déroulement (la présentation pendant trois heures lors d’un regroupement en présentiel du cours). Enfin, il y a le lancement du cours qui s’étale sur plusieurs semaines et durant ce temps-là, les étudiants font des travaux. Ce qui prend énormément de temps pour l’enseignant-tuteur, c’est d’évaluer les travaux et de rendre une évaluation formative détaillée.
- Pour les travaux à réaliser, l’enseignant-tuteur fixe les demandes selon ce qu’il entend viser comme objectifs et il évalue les travaux comme il entend le faire.
- Pour les cours sans tutorat, les étudiants travaillent seuls et il n’y a pas d’enseignement en présentiel pour ces cours. Les cours ont été écrits par des professeurs. Autrement dit, les cours sont produits par des auteurs qui ne travaillent pas sur la plate-forme. Les étudiants travaillent tout seuls et passent un examen sur table. En dehors des activités tutorées où il y a un contrôle continu qui s’effectue avec les étudiants, il y a alors des épreuves sur table. Dans ce cas, l’enseignant-concepteur propose des questions qui sont soit de compréhension soit de restitution de cours avec des critères d’évaluation, puis il fait la correction.
- Pour les dossiers collaboratifs, il y a des cours en ligne, avec un enseignant-tuteur pour chacun de ces cours. Les étudiants doivent produire ensemble un dossier. Ils font des écrits intermédiaires que l’enseignant-tuteur corrige et évalue au sens formatif au fur et à mesure avant que les étudiants lui rendent un vrai écrit final, qui sera évalué de manière plus sommative.
- Pour le Travail d’Études et de Recherche (T.E.R.), l’examen a lieu en deux temps. Il y a un premier oral où l’étudiant présente le travail initial. Ensuite, l’étudiant devrait faire un mémoire avec toute une réflexion et une recherche documentaire. Cela donne lieu à la rédaction d’un document écrit que l’étudiant présente à l’oral.

L'enseignant-tuteur met une note en prenant en compte l'oral initial, le document écrit et l'oral final.

- Chaque tuteur prend en charge un groupe d'étudiants. Chose certaine, on pourrait qualifier son rôle de polyfonctionnel. Il est chargé d'accompagner ce groupe :
 1. prise de contact avec son groupe,
 2. réponses aux diverses questions,
 3. information des étudiants,
 4. animation de son forum,
 5. accompagnement du dossier méthodologique,
 6. animation éventuelle d'ateliers lors des séances de regroupement.

2.5.2. Rôles de l'enseignant du point de vue des étudiants

À partir du questionnaire ainsi que des entretiens semi-directifs, les réponses des étudiants du **MI FORSE sur un an** montrent que les rôles de l'enseignant sont les suivants :

Rôles	Effectif
Il aide les étudiants dans leur cheminement, les guide et les accompagne dans leur démarche	3
Il répond aux questions	3
Il motive, rassure et soutient les étudiants	3
Il donne aux étudiants un rythme de travail	2
Il effectue la correction des devoirs (évaluation des travaux)	2
Il cadre en imposant des dates	1
Il recadre les étudiants lorsqu'ils font fausse route	1
Il explique des termes spécifiques	1
Il conseille et aide les étudiants pour la réalisation des travaux demandés	1
Il envoie aux étudiants des références complémentaires au cours	1

TABLEAU 34-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 1 an

En nous appuyant sur les réponses obtenues au questionnaire et dans les entretiens semi-directifs, notons que les étudiants du **MI FORSE sur deux ans** décrivent les fonctions de l'enseignant comme suit :

Rôles	Effectif
Il motive, encourage et soutient les étudiants	9
Soutien organisationnel (il met du cadre, cordonne des étudiants et des travaux à rendre...)	6
Il transmet et explique les informations concernant les attendus des travaux à réaliser	5
Il suit, guide et aiguille les étudiants vers les attendus finaux du cours	5
Il aide les étudiants dans la compréhension du contenu enseigné	4
Il évalue les travaux	3
Il répond aux questions que se posent les étudiants	2
Il aide les étudiants dans l'appropriation d'une méthodologie de travail	2
Soutien technique	1
Aide si besoin	1

TABLEAU 35-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 2 ans

Récapitulons ainsi les rôles joués par l'enseignant-tuteur, du point de vue des étudiants du Master1 FORSE :

1. **un rôle pédagogique** : répondre aux questions, expliquer des termes spécifiques, envoyer aux étudiants des références complémentaires, aider les étudiants dans la compréhension du contenu enseigné, transmettre les informations concernant les attendus des travaux à réaliser... ;
2. **un rôle méthodologique** : aider les étudiants dans l'appropriation d'une méthodologie de travail, guider et aiguiller les étudiants vers les attendus finaux du cours, les recadrer au besoin, les conseiller dans la réalisation de leurs travaux... ;
3. **un rôle organisationnel** : imposer des dates, donner un rythme de travail, mettre du cadre... ;
4. **un rôle motivationnel ou social** : motiver, rassurer, encourager et soutenir les étudiants ;
5. **un rôle d'évaluation** : évaluer les travaux (effectuer la correction des devoirs) ;
6. **un rôle technique** : accompagner à l'occasion dans ce qui est administratif.

D'une manière générale, la liste des fonctions identifiées par les étudiants du Master1 FORSE comprend celles qui sont d'ordre pédagogique, méthodologique, socio-affectif (motivationnel), organisationnel et technique. Enseigner à distance relève donc d'un processus complexe. En termes de soutien, l'apprenant à distance a besoin de trois grandes catégories de soutien : pédagogico-intellectuel, socio-affectif et technique/logistique.

2.5.3. Confrontation des hypothèses de recherche aux données construites et analysées

2.5.3.1. Première hypothèse

« Isolés aussi bien de leurs pairs que de leurs enseignants, les étudiants du dispositif FORSE ont besoin que les dimensions affectives soient davantage prises en compte. »

Pour aborder cette hypothèse, nous utiliserons les questions suivantes : **Q19b**, **Q24** du questionnaire et **Q5** des entretiens menés auprès des étudiants.

Q19b : En étudiant les raisons du besoin des étudiants du Master1 FORSE de davantage de présence de l'enseignant, nous avons trouvé que seuls **5/36** étudiants soit **14%** ont demandé davantage des dimensions affectives en proposant :

- petits encouragements réguliers plus fréquents qui feraient du bien (3).
- avoir de la motivation et garder confiance et moral grâce aux professeurs (2).

Q24/Q5 : En étudiant les suggestions des étudiants du Master1 FORSE pour améliorer l'accompagnement de leur formation, nous n'avons trouvé qu'une seule étudiante souhaitant que les enseignants laissent un peu plus de temps à un échange approfondi : proposer de faire des Skype ou des chats avec les étudiants pour parler de la vie « personnelle » de l'étudiant et ainsi donner un côté plus humain à la formation.

Les réponses des étudiants sur la question **Q19b** du questionnaire qui, à **14%**, disent avoir besoin de davantage de prise en compte des besoins affectifs, et aux questions **Q24** du questionnaire et **Q5** de l'entretien où une seule personne a formulé une proposition en rapport avec ce point, tout cela nous permet de dire que notre première hypothèse n'est pas validée. C'est-à-dire que **les étudiants du dispositif FORSE n'ont pas besoin que les dimensions affectives soient davantage prises en compte.**

En effet, la présence d'une animatrice de la plate-forme qui est chargée des aspects affectifs, comme l'ont souligné les enseignants interviewés, peut expliquer le fait que les étudiants n'ont pas besoin que ces aspects soient davantage pris en compte.

2.5.3.2. Deuxième hypothèse

« Les étudiants ont davantage besoin de présence réelle ou virtuelle de la part de l'enseignant dans la formation FORSE. »

Pour aborder cette hypothèse, nous utiliserons les questions suivantes : **Q19a**, **Q24** du questionnaire et **Q5** des entretiens menés auprès des étudiants.

Q19a : Nous avons trouvé que **17/36** soit **47,22%** des étudiants du Master1 FORSE ont besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant.

Q24/Q5 : En répondant à la question qui concerne les suggestions des étudiants du Master1 FORSE pour améliorer l'accompagnement de leur formation, parmi les **27** étudiants qui ont donné une réponse, **17** étudiants soit **63%** ont fourni des propositions en rapport avec le point étudié (besoin de davantage de présence de l'enseignant) :

- présence plus importante de la part des professeurs sur la plate-forme (3) ;
- des professeurs à disposition pour répondre aux questions sur les cours dont les partiels se font sur table et où il n'y a pas de tutorat (3) ;
- plus de regroupements même si cela pose d'autres problèmes (2), ou des regroupements sur un week-end (1) ;
- plus de chat, de communication audio et vidéo avec l'enseignant (2) ou création de classes virtuelles (1) ;
- plus d'évaluations formatives pour revenir sur les erreurs (2) ;
- plus de suivi personnalisé (2) ;
- avoir un référent identifié, autre que le tuteur, qui puisse suivre les étudiants tout au long de la formation (un étudiant plus avancé ou un vacataire) (2) ;
- plus de communication et d'échange avec les professeurs pour poser librement toutes les questions (1) ;
- connexion des professeurs de chaque matière une fois par semaine pour répondre aux diverses questions des étudiants (1) ;
- plus de soutien (1).

Un étudiant sur deux dit avoir besoin de plus de présence des enseignants. Mais, la lecture des réponses fournies par les **17** étudiants qui font des propositions constructives, dont **5** ayant répondu négativement à la question **Q19a**, permet de dire que la deuxième hypothèse est validée. C'est-à-dire que **les étudiants ont davantage besoin de présence réelle ou virtuelle de la part de l'enseignant dans la formation FORSE.**

2.5.3.3. Troisième hypothèse

« L'enseignant-tuteur est la première personne ressource pour expliquer un point de contenu mal compris par les étudiants du Master1 FORSE. »

Pour étudier cette hypothèse, nous utiliserons les questions suivantes : **Q15** du questionnaire et **Q17** des entretiens menés auprès des enseignants.

Q15 : Nous avons trouvé que les étudiants du ***M1 FORSE sur un an*** sont plus nombreux à s'adresser à l'enseignant-tuteur pour comprendre un point de contenu mal compris (**5/8** soit **62,5%**). Ils sont **4** sur **8**, soit **50%** à s'adresser également aux autres étudiants. Enfin, en proportion moindre, les étudiants s'adressent à l'animatrice de la plate-forme ou à leurs connaissances pour comprendre ce point. (*Tableau 36*).

Ressources	Effectif
Enseignants tuteurs	4
Étudiants	4
Animatrice de la plate-forme pour qu'elle se renseigne auprès de l'enseignant	1
Animatrice de la plate-forme	1
Des connaissances	1

TABLEAU 36-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / *M1 sur 1 an*

Pour les ***M1 FORSE sur deux ans***, la première ressource pour comprendre un point de contenu mal compris est l'enseignant-tuteur pour **18** étudiants sur **28**, soit **64%**. Arrivent en deuxième place les autres étudiants avec **57%**. En troisième place, arrive le responsable de la formation avec **18%**. Enfin, dans des proportions moindres, arrivent respectivement : les connaissances des étudiants, l'animatrice de la plate-forme et la recherche personnelle pour comprendre ce qui est mal compris. (*Tableau 37*).

Ressources	Effectif
Enseignants tuteurs	18
Étudiants	16
Responsable de la formation	5
Des connaissances	3
Animatrice de la plate-forme	2
Recherche personnelle	1

TABLEAU 37-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / *M1 sur 2 ans*

À travers le *tableau 38*, nous observons que pour l'ensemble des étudiants du Master1 FORSE, à **61%**, l'enseignant-tuteur est la première ressource pour comprendre un point de contenu mal compris. Arrive ensuite, pour **56%** le recours des étudiants à leurs pairs. Les autres ressources ont des scores faibles : le responsable de la formation, l'animatrice de la

plate-forme ou bien les connaissances des étudiants. Il est à noter que, pour les cours sans tutorat, il n'y a pas d'enseignant chargé d'expliquer le cours.

Ressources	Effectif
Enseignants tuteurs	22
Étudiants	20
Responsable de la formation	5
Connaissances	4
Animatrice de la plate-forme	3
Animatrice de la plate-forme pour qu'elle se renseigne auprès de l'enseignant	1
Recherche personnelle	1

TABLEAU 38-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris

Q17 : Nous avons trouvé que **6/7** des enseignants participant à notre étude ont confirmé que les questions au niveau du contenu se règlent généralement avec l'enseignant-tuteur. Une seule enseignante a souligné que, pour les cours sans tutorat, les étudiants échangent entre eux pour comprendre un point de contenu mal compris.

À partir des données obtenues sur les questions **Q15** et **Q17**, où majoritairement les personnes disent que les étudiants ont prioritairement recours à l'enseignant-tuteur, nous pouvons dire que notre troisième hypothèse est validée. C'est-à-dire, **l'enseignant-tuteur est la première personne ressource pour expliquer les points mal compris par les étudiants du Master1 FORSE.**

2.5.3.4. Quatrième hypothèse

« L'enseignant-tuteur est la personne à qui s'adresser pour résoudre les problèmes techniques rencontrés par les étudiants du Master1 FORSE au cours de leur apprentissage. »

Pour aborder cette hypothèse, nous utiliserons les questions suivantes : **Q13** du questionnaire et **Q16** des entretiens menés auprès des enseignants.

Q13 : **88%** des réponses des **MI FORSE sur un an** disent que la source principale pour résoudre les problèmes techniques est l'animatrice de la plate-forme. Arrive en deuxième position l'enseignant-tuteur concerné (**25%**) et en troisième position les autres étudiants (**13%**). (Tableau 39).

Ressources	Effectif
Animatrice de la plate-forme	7
Enseignants tuteurs	2
Étudiants	1

TABLEAU 39-Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 1 an

Pour les **M1 FORSE sur deux ans**, la première ressource pour résoudre les problèmes techniques est le responsable de la formation avec **43%**. La deuxième ressource est l'animatrice de la plate-forme avec **40%**. En dernier recours, on s'adresse avec une proportion moindre, à l'enseignant-tuteur ou aux autres étudiants pour résoudre les problèmes techniques. (Tableau 40).

Ressources	Effectif
Responsable de la formation	12
Animatrice de la plate-forme	11
Enseignants tuteurs	5
Étudiants	5

TABLEAU 40-Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 2 ans

À travers le *tableau 41*, nous observons que pour l'ensemble des étudiants du Master1 FORSE, à **50%**, l'animatrice de la plate-forme est la première ressource en cas de problème technique. Arrive ensuite, pour **33%** le recours au responsable de la formation. Les autres ressources ont des scores faibles : les enseignants-tuteurs, les autres étudiants.

Ressources	Effectif
Animatrice de la plate-forme	18
Responsable de la formation	12
Enseignants tuteurs	7
Étudiants	6

TABLEAU 41-Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique

Q16 : Selon les sept enseignants interviewés, nous avons trouvé que les problèmes techniques sont essentiellement traités par l'animatrice de la plate-forme. Si le problème est plus complexe, il existe un informaticien qui gère les problèmes techniques que les étudiants rencontrent au cours de leur apprentissage. Cependant, aucun des enseignants n'a signalé le rôle de l'enseignant-tuteur comme susceptible de résoudre les problèmes techniques.

Bien que les enseignants interviewés n'aient attribué à l'enseignant-tuteur le rôle de résolution des problèmes techniques, il nous est avéré que certains étudiants s'adressent à l'enseignant-tuteur dans ce but. Autrement dit, malgré le fait que la résolution des problèmes techniques soit normalement confiée à une personne dédiée, les étudiants ne manquent toutefois pas de solliciter les enseignants-tuteurs.

Puisque majoritairement, les étudiants ne recourent pas prioritairement à l'enseignant-tuteur, et que les professeurs ne mentionnent pas cette activité pour le tuteur, les réponses données sur les questions **Q13** et **Q16**, nous permettent de dire que notre quatrième hypothèse n'est pas validée. C'est-à-dire que **l'enseignant-tuteur n'est pas la personne à qui s'adresser pour résoudre les problèmes techniques rencontrés au cours de l'apprentissage.**

Cependant, nous souhaitons souligner l'importance que nous voyons à ce que l'enseignant-tuteur ait la capacité de résoudre les problèmes techniques simples pour pouvoir aider les étudiants s'adressant à lui dans ce cadre. En cas d'un problème technique plus compliqué, il renvoie les étudiants soit à l'animatrice de la plate-forme soit à l'informaticien concerné.

2.5.4. Étude du lien entre variables

2.5.4.1. Étude du lien entre genre et sentiment d'isolement

Voyons maintenant s'il y a un lien entre la variable « genre » et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.

Nous mettons en œuvre un test d'indépendance (test du Khi-deux χ^2) pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H0 Il y a indépendance entre le genre et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.

H1 Il y a une dépendance entre le genre et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Effectif/poids % en ligne % en colonne	Non	Oui	Ensemble
Femme	17	12	29
	58,6	41,4	100,0
	81,0	80,0	80,6
Homme	4	3	7
	57,1	42,9	100,0
	19,0	20,0	19,4
Ensemble	21	15	36
	58,3	41,7	100,0
	100,0	100,0	100,0
	Standard	Yates	
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	2		
Nombre de degrés de liberté	1		
Khi-2 (k)	0,005	0,127	
P-value	0,943	0,722	
T de Tschuprow	0,012	0,059	
V de Cramer	0,012	0,059	

TABLEAU 42-Tableau croisé entre genre et sentiment d'isolement

Au seuil de $\alpha=0,05$, la valeur critique lue dans la table du Khi-deux pour ddl=1 est $k=3,84$. La valeur observée (0,005) est inférieure à la valeur théorique sous H0. On ne rejette alors pas l'hypothèse d'indépendance à ce niveau de risque, c'est-à-dire qu'il **n'y a pas de dépendance significative entre le genre et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.**

2.5.4.2. Étude du lien entre genre et besoin de davantage de présence de l'enseignant

Voyons maintenant s'il y a un lien entre la variable « genre » et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

Nous mettons en œuvre un test d'indépendance (test du Khi-deux χ^2) pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H0 Il y a indépendance entre le genre et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

H1 Il y a une dépendance entre le genre et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Effectif/poids % en ligne % en colonne	Non	Oui	Ensemble
Femme	14	15	29
	48,3	51,7	100,0
	73,7	88,2	80,6
Homme	5	2	7
	71,4	28,6	100,0
	26,3	11,8	19,4
Ensemble	19	17	36
	52,8	47,2	100,0
	100,0	100,0	100,0
	Standard	Yates	
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	2		
Nombre de degrés de liberté	1		
Khi-2 (k)	1,213	0,462	
P-value	0,271	0,497	
T de Tschuprow	0,184	0,113	
V de Cramer	0,184	0,113	

TABLEAU 43-Tableau croisé entre genre et besoin de davantage de présence de l'enseignant

Au seuil de $\alpha=0,05$, la valeur critique lue dans la table du Khi-deux pour $ddl=1$ est $k=3,84$. La valeur observée (1,213) est inférieure à la valeur théorique sous H0. On ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance à ce niveau de risque, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de dépendance significative entre le genre et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

2.5.4.3. Étude du lien entre genre et satisfaction de sa formation

Voyons s'il y a un lien entre la variable « genre » et la satisfaction de sa formation. Nous mettons en œuvre un test d'indépendance (test du Khi-deux χ^2) pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H0 Il y a indépendance entre le genre et la satisfaction de sa formation.

H1 Il y a une dépendance entre le genre et la satisfaction de sa formation.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Effectif/poids % en ligne % en colonne	Plutôt pas satisfait(e)	Plutôt satisfait(e)	Très satisfait(e)	Ensemble
Femme	3	20	6	29
	10,3	69,0	20,7	100,0
	100,0	80,0	75,0	80,6
Homme	0	5	2	7
	0,0	71,4	28,6	100,0
	0,0	20,0	25,0	19,4
Ensemble	3	25	8	36
	8,3	69,4	22,2	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0
Standard				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	4			
Nombre de degrés de liberté	2			
Khi-2	0,887			
P-value	0,642			
T de Tschuprow	0,132			
V de Cramer	0,157			

TABLEAU 44-Tableau croisé entre genre et satisfaction de sa formation

Au seuil de $\alpha=0,05$, la valeur critique lue dans la table du Khi-deux pour $ddl=2$ est $k=5,99$. La valeur observée (0,887) est inférieure à la valeur théorique sous H_0 . On ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance à ce niveau de risque, c'est-à-dire qu'il **n'y a pas de dépendance significative entre le genre et la satisfaction de sa formation.**

2.5.4.4. Étude du lien entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation

Afin de savoir s'il existe un lien entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation, nous mettons en œuvre un test d'indépendance (test du Khi-deux χ^2) pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H_0 Il y a indépendance entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation.

H_1 Il y a une dépendance entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Effectif/poids % en ligne % en colonne	Plutôt pas satisfait(e)	Plutôt satisfait(e)	Très satisfait(e)	Ensemble
Non	0	12	7	19
	0,0	63,2	36,8	100,0
	0,0	48,0	87,5	52,8
Oui	3	13	1	17
	17,6	76,5	5,9	100,0
	100,0	52,0	12,5	47,2
Ensemble	3	25	8	36
	8,3	69,4	22,2	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0
	Standard			
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	4			
Nombre de degrés de liberté	2			
Khi-2	7,452			
P-value	0,024			
T de Tschuprow	0,383			
V de Cramer	0,455			

TABLEAU 45-Tableau croisé entre besoin de davantage de présence et satisfaction

Au seuil de $\alpha=0,05$, la valeur critique lue dans la table du Khi-deux pour $ddl=2$ est $k=5,99$. La valeur observée (7,452) est supérieure à la valeur théorique sous H_0 . On rejette l'hypothèse d'indépendance à ce niveau de risque, c'est-à-dire qu'il y a **dépendance significative entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation**. En effet, l'observation du tableau des résultats montre que plus des deux tiers des étudiants plutôt satisfaits sont répartis équitablement quant au besoin de plus de présence de l'enseignant. Pour les extrêmes, les trois étudiants non satisfaits ont tous besoin de plus de présence de l'enseignant, et parmi les huit étudiants très satisfaits, sept n'ont pas besoin de plus de présence de l'enseignant. Ainsi, nous pouvons conclure que quand l'étudiant du Master1 FORSE n'est pas satisfait de sa formation, il est fort probable que cet étudiant ait besoin de plus de présence de l'enseignant.

2.5.4.5. Étude du lien entre âge et sentiment d'isolement

Examinons s'il y a un lien entre la variable « âge » et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation. Nous mettons en œuvre un test du Fisher pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H_0 Il y a indépendance entre l'âge et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.

H_1 Il y a une dépendance entre l'âge et le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Libellé de la variable	Nombre de Degrés de liberté	Fisher	Valeur-Test	Probabilité
Âge	33	0,012	2,286	0,989

TABLEAU 46-Tableau croisé entre âge et sentiment d'isolement

Nous observons que la probabilité 0,989 est supérieure à 0,05, c'est-à-dire que la probabilité que la différence observée soit due au hasard est forte. **L'âge des étudiants n'a donc aucune incidence significative sur le fait de se sentir isolé(e) dans sa formation.**

2.5.4.6. Étude du lien entre âge et besoin de davantage de présence de l'enseignant

Examinons s'il y a un lien entre la variable « âge » et le besoin de davantage de présence de l'enseignant. Nous mettons en œuvre un test du Fisher pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H0 Il y a indépendance entre l'âge et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

H1 Il y a une dépendance entre l'âge et le besoin de davantage de présence de l'enseignant.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Libellé de la variable	Nombre de Degrés de liberté	Fisher	Valeur-Test	Probabilité
Âge	33	1,122	0,429	0,334

TABLEAU 47-Tableau croisé entre âge et besoin de davantage de présence de l'enseignant

Nous observons que la probabilité 0,334 est supérieure à 0,05, c'est-à-dire que la probabilité que la différence observée soit due au hasard est forte. **L'âge des étudiants n'a donc aucune incidence significative sur le besoin de davantage de présence de l'enseignant.**

2.5.4.7. Étude du lien entre âge et satisfaction de sa formation

Examinons s'il y a un lien entre la variable « âge » et la satisfaction de sa formation. Nous mettons en œuvre un test du Fisher pour décider laquelle des deux hypothèses suivantes est la plus plausible :

H0 Il y a indépendance entre l'âge et la satisfaction de sa formation.

H1 Il y a une dépendance entre l'âge et la satisfaction de sa formation.

Le logiciel SPAD fournit les résultats suivants :

Libellé de la variable	Nombre de Degrés de liberté	Fisher	Valeur-Test	Probabilité
Âge	32	0,171	1,374	0,915

TABLEAU 48-Tableau croisé entre âge et satisfaction de sa formation

Nous observons que la probabilité 0,915 est supérieure à 0,05, c'est-à-dire que la probabilité que la différence observée soit due au hasard est forte. **L'âge de l'étudiant n'a donc aucune incidence significative sur la satisfaction de sa formation.**

2.6. Difficultés rencontrées, limites méthodologiques et perspectives de la recherche

Des difficultés ont été rencontrées dans la réalisation de cette recherche, lesquelles tiennent principalement aux raisons suivantes :

Nous aurions bien entendu souhaité réaliser plus d'entretiens semi-directifs avec les enseignants. En effet, nous avons contacté plusieurs enseignants impliqués dans le dispositif FORSE soit de l'Université de Rouen soit de Lyon 2, pour réaliser ces entretiens ; malheureusement, seules sept personnes ont accepté d'être interviewées.

Par ailleurs, nous aurions aimé recevoir plus de réponses en ce qui concerne le questionnaire de la part des étudiants du Master1 FORSE. Pour cela, nous avons contacté les responsables des formations et les animatrices des plates-formes à plusieurs reprises pour solliciter leur aide, mais, au final, nous n'avons pu obtenir que 36 réponses. Ces responsables nous ont informée que les étudiants inscrits dans ces formations FORSE sont trop occupés par leurs activités professionnelles et/ou personnelles en parallèle de la formation et n'ont donc pas de disponibilités pour répondre au questionnaire.

Étant donné que nous ne sommes pas francophone d'origine, lors des entretiens, nous avons rencontré des difficultés dont on ne peut pas négliger l'importance. Nous aurions bien aimé aller plus loin avec les personnes interviewées dans le cadre de notre travail de thèse, mais notre niveau de français à l'époque ne nous l'a pas permis. Pour la même raison, la transcription des entretiens enregistrés fut une tâche assez pénible à laquelle nous avons dû consacrer beaucoup de temps.

Certains pourraient objecter qu'une limite de cette recherche réside dans le nombre peu élevé des personnes interrogées ; le travail a pu être mené à bien grâce à la qualité des

réponses fournies dans le questionnaire et à la richesse des apports lors des entretiens semi-directifs. Autrement dit, au vu des résultats, les entretiens ainsi que les réponses au questionnaire sont apparus suffisants pour répondre à notre question de recherche. Nous aurions apprécié de faire reposer ce travail sur un nombre plus important de personnes interrogées et provenant de dispositifs multiples ; mais on fait avec ce que l'on a !

Une continuité naturelle de ce travail, qui contribuerait à l'améliorer, pourrait s'envisager dans plusieurs directions.

Premièrement, observer les interactions effectives qui se passent sur la plate-forme FORSE entre les apprenants et les enseignants-tuteurs, ainsi que celles qui se produisent entre les apprenants. Pour cela, à partir des données fournies par l'administrateur de la plate-forme, nous pourrions travailler tant pour dépouiller les statistiques de connexion sur une période donnée que pour étudier le contenu des échanges durant cette même période.

Deuxièmement, nous pourrions effectuer une étude sur d'autres dispositifs de formation universitaire à distance et voir les convergences et les divergences pouvant exister entre ceux-ci en ce qui concerne les rôles et les fonctions de l'enseignant-tuteur.

En ce qui concerne la Syrie, mon pays, lorsque la situation le permettra, il serait très intéressant de mener une étude similaire à celle menée en France sur les dispositifs d'enseignement à distance qui existent en Syrie depuis une quinzaine d'années.

Conclusion

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en parlant qu'on apprend à parler, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. »

***Freinet (1954) cité par Giordan
(1998, p. 113)***

L'enseignement à distance est l'ensemble des démarches réalisées en dehors du face-à-face pédagogique entre enseignant et enseigné. L'évolution de ce mode d'enseignement s'est faite de façon croissante et peut être divisée en trois étapes : l'enseignement par correspondance, l'introduction des médias puis l'époque contemporaine caractérisée par l'utilisation d'Internet, des TIC, des plateformes, des campus virtuels... Il s'agit d'un enseignement qui vient compléter l'enseignement en présentiel et ne saurait le remplacer.

L'abondante littérature met en évidence le rôle primordial de l'enseignant dans toute démarche de formation, y compris dans l'enseignement à distance, abordant les divers domaines concernés par l'action de l'enseignant. Les enquêtes menées auprès des étudiants et les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants ont permis de mesurer comment les considérations théoriques sont vécues dans le Master1 FORSE.

Tout au long de cette thèse, nous avons étudié la place et les rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance. Il s'agit d'une étude sur le Master1 FORSE de l'Université Lumière-Lyon 2, les rôles de l'enseignant-tuteur dans une FAD variant en fonction du niveau des apprenants, des disciplines concernées, des activités proposées, des objectifs fixés et bien évidemment du dispositif mis en œuvre.

Nous avons ainsi défini la problématique de la présente thèse : *« En quoi l'utilisation de la plate-forme FORSE modifie-t-elle la place et les rôles des enseignants universitaires en Sciences de l'Éducation impliqués dans ce dispositif ? »*. Pour arriver à nos fins, nous avons formulé quatre hypothèses que nous nous sommes employée à valider à partir des enquêtes menées auprès des étudiants et des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants.

La première hypothèse, *« Isolés aussi bien de leurs pairs que de leurs enseignants, les étudiants du dispositif FORSE ont besoin que les dimensions affectives soient davantage*

prises en compte », n'est pas validée, les étudiants n'ayant pas besoin que les dimensions affectives soient davantage prises en compte.

La deuxième hypothèse, « *Les étudiants ont davantage besoin de présence réelle ou virtuelle de la part de l'enseignant dans la formation FORSE* », est validée, les étudiants disant avoir davantage besoin de présence réelle ou virtuelle de la part de l'enseignant dans la formation FORSE.

La troisième hypothèse, « *L'enseignant-tuteur est la première personne ressource pour expliquer un point de contenu mal compris par les étudiants du Master1 FORSE* », est validée, les étudiants disant que l'enseignant-tuteur est la première personne ressource pour expliquer les points mal compris.

La quatrième hypothèse, « *L'enseignant-tuteur est la personne à qui s'adresser pour résoudre les problèmes techniques rencontrés par les étudiants du Master1 FORSE au cours de leur apprentissage* », n'est pas validée, les personnes interviewées disant que l'enseignant-tuteur n'est pas la personne à qui s'adresser pour résoudre les problèmes techniques rencontrés au cours de l'apprentissage.

Les études menées ont ainsi mis en évidence les rôles que joue l'enseignant-tuteur dans une formation universitaire à distance, des rôles diversifiés : pédagogique, méthodologique, organisationnel, motivationnel, technique et évaluatif. S'ils s'approchent sur certains points des rôles de l'enseignant dans l'enseignement en présentiel, ils recouvrent des aspects qui sont inconnus, ou connus sous une autre forme dans l'enseignement en présentiel. La relation entre l'enseignant-tuteur et l'apprenant devient alors une relation personnalisée de suivi et d'accompagnement. Plusieurs compétences de tutorat sont semblables en présentiel et à distance, mais certaines sont accentuées à distance comme la capacité d'écoute. D'autres seraient spécifiques à la distance, telles que les compétences technologiques nécessaires à la maîtrise des outils technologiques utilisables.

Pour une meilleure efficacité, les interactions de l'enseignant-tuteur avec les apprenants doivent être adaptées aux besoins de ces derniers. Selon le cas, elles relèvent de l'aspect motivationnel pour certains, des informations ou des explications sur le contenu pour d'autres, ou bien de l'organisation du travail du groupe, de l'évaluation des travaux, etc...

Nous sommes arrivée à la conclusion que la communication entre l'enseignant-tuteur et l'apprenant devrait être au cœur de l'apprentissage, sans être considérée seulement comme un moyen, parmi d'autres, pour favoriser l'apprentissage. Cette communication peut généralement épauler l'apprenant dans l'appropriation des contenus d'apprentissage. Dans sa

relation avec l'apprenant, l'enseignant-tuteur est invité à préserver une atmosphère amicale favorisant la motivation et l'implication dans l'apprentissage. En ce qui concerne les attentes des étudiants sur le tutorat, dans leurs discours, ils s'attendent à ce que l'enseignant-tuteur soit davantage présent. Ils souhaitent qu'il réponde à toutes leurs questions et leur communique de la motivation. Les attentes des étudiants sont davantage d'ordre pédagogique, mais portent aussi sur l'aspect social et motivationnel. Les étudiants reconnaissent un rôle privilégié à l'enseignant-tuteur.

Autrement dit, les interactions sociales s'avèrent, à notre avis, indispensables pour lutter contre le sentiment d'isolement qui entraîne la démotivation chez les apprenants qui étudient à distance. En effet, comme nous l'avons précédemment souligné, une des difficultés majeures d'une formation à distance est l'isolement des apprenants. Afin de surmonter cette difficulté, des séances de regroupement en présentiel sont souhaitées par des étudiants et nous semblent nécessaires.

Il est important de souligner que l'enseignement à distance ne doit en aucun cas se restreindre au fait de mettre des cours ou des ressources pédagogiques sur une plate-forme et de demander aux apprenants d'étudier ces cours pour passer l'examen. En effet, l'enseignement à distance est un art qui demande la collaboration de différents acteurs pour le faire réussir : enseignants-tuteurs, concepteurs de cours, animateurs de plateformes, responsables de formation, etc... Ils travaillent main dans la main avec comme but ultime la réussite des apprenants. Les attributions de ces acteurs varient bien évidemment selon le dispositif de formation.

Comme l'enseignant-tuteur est la personne qui a la relation la plus proche avec les apprenants, il devra adapter ses interventions aux besoins des apprenants pour qu'ils ne se sentent ni isolés ni délaissés. L'étude a mis en évidence un point institutionnel : lorsque l'université reconnaîtra mieux l'enseignement à distance, il sera plus aisé d'employer des enseignants-tuteurs pour lesquels ce travail de tutorat ne sera plus marginal dans leur activité professionnelle. Alors, ces enseignants-tuteurs pourront consacrer aux apprenants le temps nécessaire pour les accompagner au cours de leur apprentissage.

La présente thèse a mis en relief le rôle de l'enseignant dans une formation à distance sous l'aspect du tuteur qui devra être quelqu'un de proche des étudiants, mais pas trop non plus, afin que ces derniers conservent leur propre autonomie tout en étant rassurés d'être épaulés et dirigés.

Bibliographie

- Alava, S. (2012). Cyberspace et développement professionnel des enseignants. Dans D. Groux et M. Cantisano (dir.). *Professionnalisation et e-learning*. Paris : L'Harmattan.
- Alava, S. et Safourcade, S. (2008). Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur. *Actes du congrès AMSE 15^{ème} Congrès international Mondialisation et Éducation : vers une société de la connaissance*. Université Cadi Ayyad. Marrakech. Maroc.
- Alava, S. (2007). Les pratiques médiatiques de l'enseignant : quelle validité pour la recherche ? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Alhareth, R. (2013). *Caractéristiques des étudiants en formation à distance : Le cas du dispositif FORSE*. Consulté le 25/02/2016. URL : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1338>.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : RETZ.
- Audet, L. et Richer, M. (2014). Tuteurs, apprenants, enseignants. Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance. *Tutorales : la revue de t@d*. 12, 12-16.
- Barnier, G. (2010). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix-Marseille. Consulté le 25/02/2016. URL : http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf.
- Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche & formation*. 68, 109-120.
- Baron, G.-L. (1989). *L'informatique, discipline scolaire ? Le cas des lycées*. Paris : PUF.

- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke : Edition du CRP.
- Bélisle, C. et Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des T.I.C ? *Éducation Permanente*. 127, 19-47.
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Liaisons.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Benraouane, S.-A. (2011). *Guide pratique du e-Learning*. Paris : Dunod.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bernatchez, P.-A. (2001). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle du tuteur. *DistanceS*. 6 (1), 5-26.
- Bernatchez, P.-A. (1998). L'encadrement des apprenants par la télématique. *Distances et savoirs*. 2 (2), 65-79.
- Berrouk, S. (2010). *Fonctions tutorales en formation à distance : Étude des pratiques des tuteurs et de leurs perceptions du métier*. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distance et médiations des savoirs*. 2/2013. Consulté le 25/02/2016. URL : <http://dms.revues.org/206>.
- Berthoud, F. (2012). *Les pratiques tutorales dans un Campus Numérique comme constructions sociales*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.
- Bétrancourt, M. (2011). *Réflexion sur les technologies dans l'éducation et la formation : quelles pistes pour la recherche ?* Consulté le 24/04/2015. URL : <http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/Publis.html#2011>.
- Béziat, J. (2012). Formateur en ligne : vers un modèle d'action. *Distances et médiations des savoirs*. 1/2012. Consulté le 12/02/2016. URL : <http://dms.revues.org/116>.
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance. Dans S. Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck, p. 65-78.

- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Revue Cairn*. 1 (81), 25-41. Consulté le 12/12/2015. URL : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>.
- Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance : Développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- Caron, P.-A. Becerril Ortega, R. et Réthoré, S. (2010). Modèle artisanal de la formation à distance, lien entre l'artefact et la pédagogie. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.). *Acteurs et objets communicants. Vers une éducation orientée objets ? Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. Paris : Lavoisier.
- Celik, C. (2007). Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance. *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL)*. Grenoble. 7-9 juin 2007. Consulté le 19/03/2016. URL : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/celik.pdf>.
- Celik, C. (2008). Analyse des tâches dans deux cours de formation en ligne d'enseignants. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.). *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. Paris : Lavoisier.
- Chabchoub, A. (2007). Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans F. Cros (dir.). *L'agir innovant*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Revue Distances et Savoirs*. 4 (4). 469-496. Consulté le 17/03/2015. URL : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). *Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire*. 21^{ème} Congrès AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). Marrakech. 3-7/05/2004.
- Collin, C., Durand, E. et Gibrat, C. (2003). *Le guide des formations à distance*. Paris : L'Etudiant.

- Comité de Liaison Interordres en Formation À Distance (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*, document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance. 14 et 15 novembre 2007. Montréal : Le Comité. Consulté le 29/02/2016. URL : <http://clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>.
- Daele, A. et Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Dans Actes du 19^{ème} Colloque de l'AIPU. Louvain-la-Neuve.
- Daguet, H. (2015). La médiation numérique et ses effets sur la médiation humaine. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne]. 12/2015. Consulté le 20/02/2016. URL : <http://dms.revues.org/1180>.
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le monde. Recherches et application*. Paris : CLE International.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J. et Decamps, S. (2003). *Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance*. UMH. Consulté le 23/09/2014. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000131/document>.
- De Lièvre, B. et Depover, C. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans De Vries, E., Pernin, J.-P. et Peyrin, J.-P. (dir.). *Hypermédiat et apprentissages 5*. Grenoble. Consulté le 16/01/2015. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000796/document>.
- Denami, M.-A. et Marquet, P. (2015). Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ? *Frantice.net*. 10, 47-63.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distance et savoirs*. 1, 19-46.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011a). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011b). Le tutorat et sa mise en œuvre. Dans Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*. 1 (1), 9-21.
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université. Consulté le 31/10/2015. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00078809/document>.
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer - Et évaluer les compétences*. Paris : Hachette édition.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*. 2-3/2004, 309-333.
- Dir, M. et Simonian, S. (2015). Analyse de l'activité tutorale dans un organisme privé de formation à distance selon le modèle d'Engeström : tensions et écarts au prescrit. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne]. 11/2015. Consulté le 12/02/2016. URL : <https://dms.revues.org/1109>.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*. 7 (3), 48-59. Consulté le 27/02/2016. URL : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v07_n03_47.pdf.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 5 (1), 45-57. Consulté le 19/08/2015. URL : www.ijthe.org.
- Dolle, J.-M. (2001). *Pour comprendre Jean Piaget*. Paris : Dunod.
- Drissi, M., Talbi, M. et Kabbaj, M. (2006). *La formation à distance, un système complexe et compliqué (Du triangle au tétraèdre pédagogique)*. Consulté le 30/10/2015. URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>.
- Duplâa, E., Galisson, A. et Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. Dans Desmoulins, C., Marquet, P. et Bouhineau, D. (dir.). *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Actes de la conférence EIAH 2003,

- Strasbourg. 15-17 avril 2003. Paris : INRP. p. 477-484. Consulté le 27/08/2015.
URL : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf>.
- Durkheim, É. (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan. Consulté le 04/02/2015. URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1055050/f51.item.r=d%C3%A9finir%20les%20choses.langFR>.
- Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Education et Formation*. e-290, 41-53.
- Ernst, C. (2008). *E-learning, conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne, guide pratique pour une e-pédagogie*. Toulouse : Cépaduès éditions.
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Fournier-Fall, A. (2006). *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* Thèse de doctorat, Université Fribourg (Suisse).
- Gagné, P. (2014). La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD. *Tutorales : la revue de t@d*. 12, 75-86.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21 Century. A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.
- Garrot, E. (2008). *Plate-forme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap*. Thèse en informatique, INSA de Lyon.
- Garrot, E., George, S. et Prévôt, P. (2005). Conception d'un système d'aide au tuteur à la préparation de situations d'apprentissage. *2^{èmes} rencontres des Sciences et Technologies de l'Information (ASTI 2005)*. Clermont-Ferrand. France. Consulté le 24/06/2015. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00165383/document>.
- George, S., Prévôt, P., Amghar, Y. et Pierson, J. (2004). Complexité des situations pédagogiques e-learning dans un contexte multiculturel, collaboratif et synchrone. In : *Conférence TICE Méditerranée*. Nice, 2004. Consulté le 11/04/2015. URL : <http://isdml.univ-tln.fr/PDF/isdml18/30-georges-prevot-amgar-pierson.pdf>.

- Gilbert, J. et Belley-Pelletier, E. (2006). *Réflexion sur l'enseignement en ligne*. Québec. Consulté le 14/05/2015. URL : <http://doc.cadeul.com/avis/Reflexion-sur-l-enseignement-en-ligne.pdf>.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Glikman, V. (2014). Peut-on parler du « métier » de tuteur à distance ? *Tutorales : la revue de t@d*. 12, 57-64.
- Glikman, V. (2012). Tuteurs à distance : vers une professionnalisation ? *Colloque Vivaldi, Caen*. Consulté le 11/02/2016 URL : http://download2.cerimes.fr/canalu/documents/tuteurs.distance.vers.une.professionnalisation._8748/10_viviane_glikman.pdf.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glikman, V. et Baron, G.-L. (1991). Médias, multimédias, technologies et formation à distance, quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix. *Perspectives documentaires en éducation*. 24, 64-93.
- Gounon, P., Leroux, P. et Dubourg, X. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en Ligne. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*. 1 (3), 14-33.
- Guichon, N. et Bittoun-Debruyne, N. (2014). *La professionnalité des enseignants de langue en ligne. Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya*. Les Cahiers de l'ASDIFLE. 94-107. Consulté le 16/02/2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121347/document>.
- Guir, R. (1996). Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. *Éducation Permanente*. 127, 61-72.
- Hameline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue (éd. 14)*. Paris : ESF.
- Heiz, J. (2011). *Formation à distance : Relations entre responsables et tuteurs*. Mémoire de Master, Université de Genève.
- Henri, F. (2010). La formation à distance : enseigner et apprendre autrement. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Henri, F. (2009). *Médiatisation et Médiation*. Consulté le 24/01/2015. URL : http://benhur.telug.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/M4_mediati.pdf.
- Henri, F. (1985). La formation à distance : définition et paradigme. Dans F. Henri et A. Kaye (dir.). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses Universitaires du Québec / Télé-Université, p. 5-28.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*. 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. 2007. Strasbourg. France. Consulté le 11/11/2014. URL : <http://www.congresintaref.org/Acte337.html>.
- Kim, S. (2009). Analyse d'une expérience pédagogique en ligne. Dans S. Kim et C. Verrier (dir.). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. et Carraud, F. (2011). *Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ?* Consulté le 24/02/2016. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00619556/document>.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. 7^{ème} édition augmentée. Paris : Eyrolles.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. Rubrique de la *Revue STICEF*. 18, 1-20. Consulté le 14/10/2015. URL : <http://sticef.org>.
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre, allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

- Leclercq, G. et Varga, R. (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Lavoisier.
- Lecoute, A. (2007). Langage commun entre pédagogues et développeurs. Dans M. Arnaud (dir.). *Pédagogie en ligne : méthodes et outils*. Paris : Educaweb.
- Lerdu, M. (2002). *Le e-learning, projet d'entreprise*. Paris : Liaisons.
- Lewandowski, J.-C. (2003). *Les nouvelles façons de former : le e-learning, enjeux et outils*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Linard, M. (1995). *La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre*. Consulté le 09/04/2015. URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000272>.
- Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, p. 41-49. Consulté le 23/01/2015. URL : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431>.
- Lisowski, M. (2010). L'e-tutorat. *Actualité de la formation permanente*. 220, 43-57. Consulté le 11/02/2016. URL : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf>.
- Manderscheid, J.-C. et Jeunesse, C. (2007). *L'enseignement en ligne*. Bruxelles : De Boeck.
- Marchand, L. (2005). Les aspects particuliers de la formation des adultes. Dans L. Marchand et J. Loisier. *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Éducation.
- Markus, B. (2011). *Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Meirieu, P. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...* Consulté le 28/06/2015. URL : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf>.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Moore, M.-G. (1993). Theory of transactional distance. In: Keegan, D (dir.publ.). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge. pp. 22-38.

- Moore, M.-G. et MARTY, O. (2011). *La théorie de la distance transactionnelle*. Consulté le 08/11/2015. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034/document>.
- Musial, M. et Tricot, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent. 2) le modèle "Enseigner pour que les élèves apprennent." *Technologie STI*. 158, 22-33.
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les langues modernes*. 3, 18-27. Consulté le 10/03/2016. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00785958/document>.
- Orivel, F. (2009). *Analyse économique de l'éducation à distance à l'ère de l'e-learning*. Poitiers. Consulté le 27/01/2016. URL : <http://www.cned.fr/media/68067/symposium-francois-orivel.pdf>.
- Paivandi, S. (2009). L'enseignement à distance : un facteur de changement à l'université. Dans S. Kim et C. Verrier (dir.). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Papadoudi, H. (2000). *Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : Médiatisation et médiation. Dans V. Liquète (dir.). *Médiations*, p. 35-48. Paris : CNRS.
- Peraya, D. (2007). *Les dispositifs pédagogiques médiatisés : l'articulation entre médiation et médiatisation*. Consulté le 20/05/2015. URL : www.utc.fr/~bouchard/assun/documents/07_UTC_dper.ppt.
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans G. Jacquinet et L. Montoyer (dir.). *Le Dispositif. Entre Usage et concept* [Numéro spécial, n° 25]. *Hermès*. Paris : CNRS Editions, 153-168.
- Peraya, D. (1994). Formation à distance et communication médiatisée. *Recherches en communication*. 1, 2-3.
- Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». Dans *Actes du Colloque TICE 2004*, Technologies de l'information et

de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie, p. 283-289.
Université de technologie. Compiègne, 19 au 21 octobre.

Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pernin, J.-P. (2003). Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? *Séminaire TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage*, Lyon, INRP, novembre 2003. Consulté le 18/04/2016. URL : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf.

Pomerol, J.-C., Epelboin, Y. et Thoury, C. (2014.). *Les MOOC : Conception, usages et modèles économiques*. Paris : Dunod.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : Réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *DistanceS*. 13 (1). Consulté le 04/02/2014. URL : http://distances.telug.ca/wp-content/uploads/2011/07/Frontieres_CPotvin.pdf.

Poyet, F. (2002). L'évolution des activités professionnelles des formateurs en langues sous l'influence des Technologies d'Information et de Communication à la Martinique. *Espace créole : Langues, Sociétés, Communication*. 12, 2-11.

Poyet, F. (2015). *Technologies numériques et formation : Freins et leviers*. Enfance éducation et société. Paris : L'Harmattan.

Pradeau, A et Dessus, P. (2013). Genèse d'une communauté de pratique d'étudiants issue d'un forum de discussion : participation, conscience d'autrui et engagement mutuel. *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*. 10 (2), 38-48. Consulté le 29/02/2016. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00906949/document>.

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet- Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal-Grenoble 3.

Quintin, J.-J. (2007). *L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans*

- un travail collectif asynchrone*. Dans T. Nodenot, J. Wallet et E. Fernandes (dir.), Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, p. 221-232, Lausanne (Suisse).
- Quintin, J.-J. (2004-2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université de Mons-Hainaut. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Raynal, F et Rieunier, A (2009). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Régnier, J.-C. et Pradeau, A. (2009). Des interactions sociales en formation universitaire à distance, Une approche microsociologique exploratoire et inférentielle. *Revue STICEF*. 16. Consulté le 17/02/2014. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/08-regnier/sticef_2009_regnier_08p.pdf.
- Régnier, J.-C. (2006). Étude des difficultés d'apprentissage de la statistique dans le cadre d'un enseignement à distance. *Revue Eduquer Psychologie et Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan. (n°14 février 2006) ISBN 2-296-00023-1, 15-47.
- Régnier, J.-C. (2003). *Statistical Education and e-learning*. IASE. Statistics Education: Statistics and Internet, Aug 2003, Berlin, Germany. 1, pp.1-10. <http://iase-web.org/documents/papers/sat2003/Regnier.pdf>
- Régnier, J.-C. (2000a). *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique. Entre praxéologie et épistémologie scolaire*. Note de synthèse pour HDR. Université Marc Bloch – Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00361408>.
- Régnier, J.-C. (2000b). L'alternance : des évidences en (aux) question(s). *Forum Revue de la Recherche dans le Travail Social*. 93, 38-47. ISSN 0988-6486.
- Rinaudo, J.-L. (2015). Médiation numérique en éducation. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne]. 12/2015. Consulté le 20/02/2016. URL : <http://dms.revues.org/1190>.

- Rodet, J. (2007). *Tutorat à distance, une fonction essentielle*. Consulté le 18/06/2015. URL : <http://jacques.rodet.free.fr/xchroete.htm>.
- Rodet, J. (2003). Le clavardage (chat), média de support à l'apprentissage ? *Distance et Savoirs*. 1 (3), 399-406. Consulté le 28/02/2016. URL : http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_013_0399.
- Rumble, G. (1993). *La gestion des systèmes d'enseignement à distance*. Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Rust, V.-D. (2012). Développement professionnel et institutionnel : perspectives. Dans D. Groux et M. Cantisano (dir.). *Professionnalisation et e-learning*. Paris : L'Harmattan.
- Saleh, I. et Bouyahi, S. (2004). *Enseignement ouvert et à distance. Epistémologie et usages*. Paris : Lavoisier.
- Samier, H. (2000). *L'université virtuelle*. Paris : Hermès Science Europe.
- Sidir, M. et Cochard, G.-M. (2004). Méthodes et outils de gestion en e-formation. Dans I. Saleh, S. Bouyahi (dir.). *Enseignement ouvert et à distance : Epistémologie et usages*. Paris : Lavoisier.
- Simonian, S. (2011). *Former et apprendre à distance*. Lyon : École normale supérieure de Lyon.
- Soubrié, T. (2007). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants, *Distances et savoirs*. 5, 13-28. Consulté le 21/08/2014. URL : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-1-page-13.htm>.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Touvet, D. (2003). *Vers de nouvelles formes d'organisation de l'enseignement : analyse d'expériences de médiatisation de cours*. Mémoire de Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées STAF, Université de Genève.
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *Actes du Colloque GDM-2001*, Montréal.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (sticef)*. 19, 1-11. Consulté le 19/01/2016. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/14r-wallet/sticef_2012_wallet_14rp.pdf.
- Wallet, J. (2007). *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Watters, J. (1984). *Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

Sitographie

- L'université à distance : les clés de la réussite, URL : <http://www.femmes-emploi.fr/article/l-universite-distance-les-cles-de-la-reussite>. Consulté le 01/03/2016.
- E-Learning, URL : <http://www.vtvichy.com/notre-soci%C3%A9t%C3%A9/prestations/e-learning/>. Consulté le 24/04/2015.
- Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities, URL: <http://distance.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valantine53.pdf>. Consulté le 15/12/2014.
- Centre National d'Enseignement à Distance, URL : <http://www.cned.fr>. Consulté le 22/10/2015.
- Conservatoire National des Arts et Métiers, URL : <http://www.cnam-franche-comte.fr/index.php/cnam-franche-comte/histoire-cnam>. Consulté le 22/10/2015.
- Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, URL : <http://fied.fr>. Consulté le 22/10/2015.
- Larousse, URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103>. Consulté le 23/01/2015.
- Médiation, Médiateur, URL : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Mediation.htm>. Consulté le 23/01/2015.
- Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF), URL : www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8369209. Consulté le 26/10/2015.

- Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF),
URL : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17009322.
Consulté le 27/10/2015.
- Larousse, URL : www.larousse.fr/encyclopedie/divers/apprentissage/22390. Consulté le
18/12/2015.
- Le triangle pédagogique, URL : <https://mastereeme.wordpress.com/2012/12/20/le-triangle-pedagogique/>. Consulté le 25/02/2016.
- Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF),
URL : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364407. Consulté le
27/02/2016.
- Définitions commentées, URL : http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/A1_Definitions_commentees.pdf. Consulté le 21/05/2015.
- Validation des Acquis de l'Expérience, URL : <http://www.alfacentre.org/vae/glossaire.htm#Professionnalisation>. Consulté le 12/10/2015.

Table des figures

FIGURE 1-Plan de la thèse	11
FIGURE 2-Relation entre le dialogue, la structure et la distance transactionnelle.....	21
FIGURE 3-Relation entre l'autonomie et la distance transactionnelle.....	22
FIGURE 4-Activités proposées en formation à distance selon Wallet (2012, p. 2).....	30
FIGURE 5-Une représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies ...	32
FIGURE 6-Didactic triangulation at the context distance teaching.....	42
FIGURE 7-Le triangle pédagogique de Jean Houssaye	56
FIGURE 8-Modèle systémique du tutorat.....	62
FIGURE 9-Place centrale du tuteur dans un dispositif de formation à distance	62
FIGURE 10-Organigramme de la construction des données	85
FIGURE 11-Genre des étudiants du M1 sur 1 an.....	90
FIGURE 12-Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 1 an.....	91
FIGURE 13-Fréquence de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 1 an	92
FIGURE 14-Lieu de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 1 an	92
FIGURE 15-Participation à des activités de groupe à distance / M1 sur 1 an	93
FIGURE 16-Activités personnalisées proposées par l'enseignant / M1 sur 1 an	93
FIGURE 17-Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 1 an.....	94
FIGURE 18-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / M1 sur 1 an	94
FIGURE 19-Les outils de communication utilisés par les M1 sur 1 an	95
FIGURE 20-Besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant / M1 sur 1 an	96
FIGURE 21-Raisons du besoin de davantage de présence de l'enseignant / M1 sur 1 an	97
FIGURE 22-Avantages d'une FAD selon les M1 sur 1 an	100
FIGURE 23-Genre des étudiants du M1 sur 2 ans	104
FIGURE 24-Âge des étudiants du M1 sur 2 ans	104
FIGURE 25-Suivi d'une formation à distance avant le M1 / M1 sur 2 ans.....	105
FIGURE 26-Organisme de la formation à distance suivie avant le M1 / M1 sur 2 ans.....	106
FIGURE 27-Formation à distance diplômante ou non / M1 sur 2 ans.....	106
FIGURE 28-Fréquence de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 2 ans.....	107
FIGURE 29-Lieu de connexion sur la plate-forme par les M1 sur 2 ans	108

FIGURE 30-Participation à des activités de groupe à distance / M1 sur 2 ans.....	108
FIGURE 31-Participation à des activités de groupe en présentiel / M1 sur 2 ans	108
FIGURE 32-Activités personnalisées proposées par l'enseignant / M1 sur 2 ans	109
FIGURE 33-Rencontre de problèmes techniques au cours de l'apprentissage / M1 sur 2 ans	109
FIGURE 34- Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur 2 ans	110
FIGURE 35-Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris / M1 sur 2 ans.....	111
FIGURE 36-Les outils de communication utilisés par les M1 sur 2 ans	111
FIGURE 37-Sensation d'isolement chez les étudiants du M1 sur 2 ans.....	113
FIGURE 38-Besoin de davantage de présence de la part de l'enseignant / M1 sur 2 ans....	113
FIGURE 39-Satisfaction des étudiants du déroulement de leur formation / M1 sur 2 ans ...	117
FIGURE 40-Mots clés sur les rôles de l'enseignant selon le M1 sur 2 ans	117

Table des tableaux

TABLEAU 1-Rôles du tuteur selon Daele et Docq (2002)	64
TABLEAU 2-Rôles du tuteur selon Denis (2003)	65
TABLEAU 3-Rôles du tuteur selon Quintin (2007)	65
TABLEAU 4-Rôles du tuteur selon George et al. (2004)	66
TABLEAU 5-Rôles du tuteur selon Garrot (2008)	66
TABLEAU 6-Rôles du tuteur selon Rodet (2007)	67
TABLEAU 7-Rôles du tuteur selon Berrouk et Jaillet (2013)	67
TABLEAU 8-Âge des étudiants du M1 sur 1 an	91
TABLEAU 9-Répartition des douze usages de la plate-forme produite par les M1 sur 1 an.	98
TABLEAU 10-Résultats de W de Kendall / M1 sur 1 an	99
TABLEAU 11-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 1 an (1)	99
TABLEAU 12-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 1 an (2)	99
TABLEAU 13-Inconvénients d'une FAD selon les M1 sur 1 an	101
TABLEAU 14-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 1 an	102
TABLEAU 15-Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 2 ans	107
TABLEAU 16-Raisons du besoin de davantage de présence de l'enseignant / M1 sur 2 ans	113
TABLEAU 17-Résultats de W de Kendall / M1 sur 2 ans.....	114
TABLEAU 18-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 2 ans (1).....	115
TABLEAU 19-Rangement des usages de la plate-forme selon les M1 sur 2 ans (2).....	115
TABLEAU 20-Avantages d'une FAD selon les M1 sur 2 ans	116
TABLEAU 21-Inconvénients d'une FAD selon les M1 sur 2 ans	116
TABLEAU 22-Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 2 ans	118
TABLEAU 23-Informations relatives aux profils des enseignants interviewés.....	120
TABLEAU 24-Ancienneté des enseignants dans l'enseignement supérieur	121
TABLEAU 25-Ancienneté des enseignants dans le domaine de la formation à distance	121
TABLEAU 26-Ancienneté des enseignants dans FORSE	122
TABLEAU 27-Genre des étudiants du M1 FORSE	139
TABLEAU 28-Caractéristiques de l'âge des étudiants du M1 FORSE.....	139
TABLEAU 29-Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 1 an.....	140
TABLEAU 30-Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD / M1 sur 2 ans	140

TABLEAU 31- <i>Les raisons des étudiants pour s'inscrire en FAD</i>	140
TABLEAU 32- <i>Les outils de communication utilisés par les M1 FORSE</i>	142
TABLEAU 33- <i>Les outils de communication utilisés selon les enseignants</i>	142
TABLEAU 34- <i>Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 1 an</i>	149
TABLEAU 35- <i>Rôles de l'enseignant selon les étudiants du M1 sur 2 ans</i>	150
TABLEAU 36- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris</i> <i>/ M1 sur 1 an</i>	153
TABLEAU 37- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris</i> <i>/ M1 sur 2 ans</i>	153
TABLEAU 38- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un point de contenu mal compris</i>	154
TABLEAU 39- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur</i> <i>1 an</i>	155
TABLEAU 40- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique / M1 sur</i> <i>2 ans</i>	155
TABLEAU 41- <i>Nombre de citations des ressources en cas d'un problème technique</i>	155
TABLEAU 42- <i>Tableau croisé entre genre et sentiment d'isolement</i>	157
TABLEAU 43- <i>Tableau croisé entre genre et besoin de davantage de présence de l'enseignant</i>	158
TABLEAU 44- <i>Tableau croisé entre genre et satisfaction de sa formation</i>	159
TABLEAU 45- <i>Tableau croisé entre besoin de davantage de présence et satisfaction</i>	160
TABLEAU 46- <i>Tableau croisé entre âge et sentiment d'isolement</i>	161
TABLEAU 47- <i>Tableau croisé entre âge et besoin de davantage de présence de l'enseignant</i>	161
TABLEAU 48- <i>Tableau croisé entre âge et satisfaction de sa formation</i>	162

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract	3
Remerciements.....	4
Liste des abréviations	6
Introduction	7
PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX ET CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE	12
1. Chapitre 1 : E-learning ou formation à distance : de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage	12
1.1. Éléments pour une définition de la formation à distance (FAD)	14
1.1.1. La question de l'espace et du temps.....	16
1.1.2. Recours à une médiatisation importante	17
1.1.3. Nécessité d'un lien avec une institution éducative.....	17
1.1.4. Spécificité des publics concernés	17
1.1.5. Pour conclure ces points.....	18
1.2. Autour de la notion de distance en formation	19
1.3. Contexte historique du développement de la formation à distance en France	24
1.4. Autour de quelques notions clés pour la recherche sur la formation à distance	27
1.4.1. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).....	28
1.4.2. Autour des notions de médiation et médiatisation	32
1.4.2.1. Autour de la notion de médiation dans le contexte de formation à distance	33
1.4.2.2. Autour de la notion de médiatisation dans le contexte de la formation à distance	34
1.4.3. Plate-forme de formation à distance.....	36
1.4.4. Dispositif de formation à distance.....	38
1.4.5. Le dispositif FORSE - FOrmation et Ressources en Sciences de l'Éducation	41
1.4.6. La part de l'autonomie des apprenants à distance.....	43

2. Chapitre 2 : Les formations à distance et la fonction enseignante	47
2.1. Retour sur les notions d'apprentissage et d'enseignement.....	48
2.2. Retour sur les grandes théories de l'apprentissage.....	51
2.2.1. Le courant béhavioriste	51
2.2.2. Le courant cognitiviste	52
2.2.3. Le courant constructiviste	52
2.2.4. Le courant socio-constructiviste.....	53
2.3. La fonction enseignante à l'université.....	54
2.3.1. La fonction enseignante dans la formation universitaire en présentiel	55
2.3.2. La fonction enseignante dans la formation universitaire à distance.....	58
2.4. La fonction tutorale dans une formation universitaire à distance.....	60
2.4.1. Autour de la notion de tutorat en formation à distance	60
2.4.2. Pluralité de la fonction tutorale dans la formation universitaire à distance	63
2.5. Autour des nouveaux rôles et nouvelles compétences attendus chez l'enseignant	70
3. Chapitre 3 : Retour sur la problématisation de la place et des rôles de l'enseignant dans une formation universitaire à distance	77
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTRUCTION DES DONNÉES.....	82
1. Chapitre 1 : Construction des données	82
1.1. Construction des outils de construction de données	82
1.2. Méthodes mises en œuvre	82
1.3. Population-cible et échantillons d'étude	84
2. Chapitre 2 : Présentation des données construites.....	86
2.1. Enquête par entretien semi-directif avec des enseignants impliqués en Master 1 FORSE	86
2.1.1. Nature de ces entretiens.....	86
2.1.2. La mise en œuvre des entretiens	86
2.2. Enquête par questionnaire auprès des étudiants du Master 1 FORSE	87
2.2.1. Nature du questionnaire	87
2.2.2. La mise en œuvre du questionnaire.....	87

2.3. Enquête par entretien semi-directif avec des étudiants inscrits en Master1 FORSE	88
2.3.1. Nature de ces entretiens.....	88
2.3.2. La mise en œuvre des entretiens	88
TROISIÈME PARTIE : TRAITEMENT, ANALYSE DES DONNÉES, RÉSULTATS ET DISCUSSION	90
1. Chapitre 1 : Traitement et analyse	90
1.1. Traitement et analyse des données obtenues par questionnaire	90
1.1.1. Master1 FORSE sur un an.....	90
1.1.2. Master1 FORSE sur deux ans	104
1.2. Traitement et analyse des données obtenues par entretien semi-directif avec les enseignants du Master1 FORSE	120
1.3. Traitement et analyse des données obtenues par entretien semi-directif avec les étudiants du Master1 FORSE	133
2. Chapitre 2 : Interprétation et discussion des résultats	139
2.1. À propos des motifs d'inscription en Master1 FORSE	139
2.2. Outils de communication et de collaboration utilisés	141
2.2.1. Auprès des étudiants.....	141
2.2.2. Auprès des enseignants	142
2.3. Isolement des étudiants et leur besoin de davantage de présence de l'enseignant	143
2.4. Satisfaction des étudiants et leurs suggestions.....	144
2.5. Contribution des analyses des données à notre recherche	147
2.5.1. Éléments pour comprendre le contexte de la formation de Master1 FORSE	148
2.5.2. Rôles de l'enseignant du point de vue des étudiants	149
2.5.3. Confrontation des hypothèses de recherche aux données construites et analysées	151
2.5.3.1. Première hypothèse.....	151
2.5.3.2. Deuxième hypothèse.....	151
2.5.3.3. Troisième hypothèse	152
2.5.3.4. Quatrième hypothèse	154
2.5.4. Étude du lien entre variables	157

2.5.4.1. Étude du lien entre genre et sentiment d'isolement	157
2.5.4.2. Étude du lien entre genre et besoin de davantage de présence de l'enseignant	157
2.5.4.3. Étude du lien entre genre et satisfaction de sa formation	158
2.5.4.4. Étude du lien entre le besoin de davantage de présence de l'enseignant et la satisfaction de sa formation	159
2.5.4.5. Étude du lien entre âge et sentiment d'isolement.....	160
2.5.4.6. Étude du lien entre âge et besoin de davantage de présence de l'enseignant	161
2.5.4.7. Étude du lien entre âge et satisfaction de sa formation	161
2.6. Difficultés rencontrées, limites méthodologiques et perspectives de la recherche	162
Conclusion	164
Bibliographie.....	167
Sitographie	180
Table des figures.....	182
Table des tableaux	184